



Tampereen ammattikorkeakoulu

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Vapaus oppia – luova koulu kokeilee

Leena Lepistö
Iivari Kunttu

2008

LEPISTÖ LEENA, KUNTTU IIVARI: Vapaus oppia – luova koulu kokeilee

Tampereen ammattikorkeakoulu

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 43 s

Vastuuopettaja Seppo Janhonen

Huhtikuu 2008

Asiasanat: oppiminen, kasvatusradikalismi, luovuus, kokeileva koulu

TIIVISTELMÄ

Hankkeen perusideana on tehdä pedagoginen tutkielma kasvatusradikalismista ja kokeilevasta koulusta. Työssä tutkitaan kasvatusradikalismin historiaa ja aatesuuntia. Niitä esitellään kasvatustilafilosofien ajatusten pohjalta. Samalla tutkitaan kasvatusradikalismien toteutumista nykypäivän kasvatuksessa ja koulutuksessa. Myös kasvatustilafilosofisia kysymyksiä sivutaan.

Työssä esitetään pohdintaa siitä, miten kasvatusradikalismien ja kokeilevan koulun ajatuksia voitaisiin soveltaa nykyajan vaatimusten mukaisesti, ja mitä hyötyä näin olisi saavutettavissa. Tämä tapahtuu lähdekirjallisuuden kanssa diskurssia käyden. Työssä esitetään myös konkreettinen malli siitä, millainen kasvatusradikaali koulu voisi tulevaisuudessa esimerkiksi olla.

Hankkeessa arvioidaan sitä, mitä hyötyä kasvatusradikalismien aatteista voisi olla nykyajan, mitä uusia opetusmenetelmiä näin voitaisiin kehittää, ja miten ne sopisivat kouluympäristöön. Lisäksi pohditaan sitä, miten tämä voisi vaikuttaa oppimistuloksiin.

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
1.1	Kasvatusradikalismi	4
1.2	Työn lähtökohdat ja tavoitteet	5
1.3	Työn rakenne	6
2	Kasvatusradikalismien aatesuunnat	7
2.1	Jean Jacques Rousseau	7
2.2	Johann Heinrich Pestalozzi	8
2.3	Maria Montessori	11
2.4	Rudolf Steiner	16
2.5	John Deweyn reformipedagogiikka	19
3	Kasvatusradikaali ajattelu oppimisprosessissa	23
3.1	Nykyajan vaatimukset ja haasteet	23
3.2	Motivaatio oppimiseen	25
3.3	Luovuuden ideologia	26
3.4	Pohdintaa	31
4	Tulevaisuuden kasvatusradikaaleja suuntaviivoja	33
4.1	Oppimisympäristö	33
4.2	Kokeileva oppiminen – AHAA-elämysoppiminen	35
4.3	Oppiaineet	36
4.4	Koulupäivän rakenne	37
4.5	Opetuksen suunnittelu ja toteutus	38
4.6	Pohdintaa	38
5	Yhteenveto ja johtopäätökset	40
5.1	Käytännön näkökohtia	40
5.2	Oppimisen konsepti yhteiskunnassa	41
6	Lähteitä:	42

1 JOHDANTO

Kasvatusradikaali liike sai alkunsa jo 1600- ja 1700-lukujen filosofien kasvatusta ja opetusta koskevista pohdinnoista. Kuitenkin vasta 1800-luvulle tultaessa näitä aatteita ryhdyttiin laajemmin soveltamaan ja kouluopetusta uudistamaan uusien menetelmien mukaisiksi (Iisalo, 1991, s. 83-109, 199-239). Menneiden vuosisatojen ajattelijat ja kasvattajat ovat tuoneet filosofioissaan ja kasvatusta koskevissa ideologioissaan paljon aatteita, jotka ovat universaaleja ja pätevät myös nykyaikana. Monet näistä aatteista ovatkin käytössä, osa sellaisenaan ja osa edelleen kehitettynä tietyissä ns. vaihtoehtokouluissa. Toisaalta kasvatuksen ja koulutuksen valtavirta perusopetuksesta aina aikuisopetukseen noudattelee edelleen melko konservatiivista linjaa kasvatus- ja opetusmenetelmien suhteen.

Tämän työn tarkoituksena on luoda katsaus kasvatusradikaalin ajattelun historiaan, kasvatusfilosofien ajatteluun ja heidän malleihinsa opetuksesta ja koulutuksesta. Samalla kun näitä aiheita esitellään, pyritään luomaan linkki nykyaikaan, ja siihen kuinka nämä aatteet elävät nykyajan opetuksen ja koulutuksen kentässä. Tämän katsauksen pohjalta on tarkoituksena kehittää kasvatuksen ideoita tulevaisuuden kouluun ja oppimisympäristöihin.

1.1 Kasvatusradikalismi

Kasvatusradikalismien käsitteellä tarkoitetaan tässä työssä kasvatusajattelun valtavirrasta selvästi poikkeavaa ajattelua. Esimerkiksi Jean Jacques Rousseau'n 1700-luvulla esittämät ajatukset luonnonmukaisesta kasvatuksesta poikkesivat niin rajusti aikansa ankarasta ja kurinalaisesta koulusta, että hän varmasti ansaitsee kasvatusradikalismien pioneerin tittelin (Rinne ym. 2004, s.158-163). Myöhemmin vuosisatoina kasvatuksen ajatteluun uusia tuulia tuovia ajattelijoina on kutsuttu myös mm. reformipedagogeiksi (mm. John Dewey (Iisalo, 1991, s. 199-239)). Vaikka nykyaikana koulut ja oppimisympäristöt ovatkin paljon vapaampia kuin esimerkiksi Rousseau'n aikana, kasvatusradikaalille ajattelulle on edelleen tarvetta; jos opetukseen voidaan sisällyttää uusia, ennakkoluulottomia ideoita, voidaan oppimisen kiinnostavuutta ja motivaatiotasoa parantaa. Siihen myös tässä työssä pyritään.

1.2 Työn lähtökohdat ja tavoitteet

Kehittämishankkeen lähtökohtana on, että kasvatukseen uusia ideoita edellisillä vuosisadoilla tuoneilla kasvatusradikaaleilla ajattelihoilla on ollut paljon annettavaa opetukseen ja oppimiseen. Tähän viitekehukseen nojautuen haluamme tuoda keskusteluun oppimisen ja oppimisympäristöjen nykytilasta myös tämän historiallisen ulottuvuuden. Nykyaikainen ajattelu oppimisesta nojautuu voimakkaasti yhteisöllisyyteen, yhdessä oppimiseen ja tekemiseen (Haapaniemi ym., 2003). Kasvatusradikaalin ajattelun filosofia on tällöin otollinen lähtökohta uusille, vapaata ja luovaa oppimista kannustaville opetusmenetelmille ja oppimisympäristöille. On olemassa myös tutkimustuloksiin perustuvaa näyttöä siitä, että vapaammassa oppimisympäristössä oppimistulokset ovat paremmat kuin tiukasti ohjatussa ympäristössä (Prashnig, 1996 s. 41-46).

Oppimistyyli on kullekin henkilölle yksilöllinen (Prashnig, 1996 s. 21). Tämä tosiasia on myös yksi lähtökohta tähän työhön. Jos opetuksen, oppimisen ja oppimisympäristöjen työkalupakkiin pystytään kehittämään vaihtoehtoisia, vapaita ja luovia menetelmiä ja tapoja oppia, niin uuden ajan koulusta saadaan varmasti motivoivampi ja kannustavampi ympäristö uuden oppimiseen. Myös opettajan kannalta opetuksen uudet menetelmät ja tavat ovat kannustavia ja motivoivia; ne ovat esimerkiksi omiaan parantamaan opettajan ja oppijan välistä vuorovaikutusta (Blythe, 1998). Myös uusien, nykyajan mukanaan tuomien entistä vaikeampien ja monimutkaisempien asiakokonaisuuksien käsittely ja alati muuttuvan tiedon käsittely opetuksessa tarvitsee uusia näkökulmia. Tällaiseen uudet näkökulmat ja oppimismenetelmät eivät olisi pahitteeksi. Näitä menetelmiä voitaisiin sujuvasti yhdistää esimerkiksi yhteisölliseen ongelmaperusteiseen oppimiseen (Jacobsen ym., 2006, s. 210-250), ryhmätyöhön tai tiedon luomisen konseptiin (Hakkarainen ym, 2004)

Työn tavoitteena on esittää historiallinen jatkumo kasvatuksen radikaalien liikkeiden ja aatesuuntien historiasta nykypäivään ja tulevaisuuteen. Toisena tavoitteena on esittää suuntaviivoja, ideoita ja metodologiaa tulevaisuuden koulun entistä vapaampien kasvatustietojen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen.

1.3 Työn rakenne

Tämän kehittämishankkeen rakenne on seuraava: Luku 2 esittelee kasvatusradikaalimin ajattelijoita ja heidän ajatuksiaan. Jokaisen henkilön kohdalla on lisäksi arvioitu sitä, kuinka hänen edustamansa malli on toteutunut nykyajan koulutusjärjestelmässä. Luvussa 3 pohditaan nykyajan koulutukselle aiheuttamia vaatimuksia ja esitetään niitä vastauksia, joita kasvatusradikaali ajattelu voisi tarjota. Samassa luvussa tuomme myös esiin oman näkemyksemme siitä, mitä asioita kasvatuksessa ja koulutuksessa tulisi entistä enemmän painottaa. Luvussa 4 esitämme oman esimerkinomaisen mallimme tulevaisuuden koulun opetuksen järjestämisestä. Lisäksi pohdimme nykyajan mahdollisuuksia uudenaikaisiin oppimisympäristöihin ja -tapoihin. Luvussa 5 on yhteenveto työstä ja pohditaan työn merkitystä ja siinä esitettyjen asioiden soveltamismahdollisuuksia.

2 KASVATUSRADIKALISMIN AATESUUNNAT

Tässä luvussa esittelemme muutamia oman aikansa kasvatukseen ja koulutukseen ajattelullaan ja mielipiteillään vaikuttaneita henkilöitä, heidän ajatuksiaan sekä sitä, miten heidän ajattelunsa toteutuu nykyajan kasvatuksessa ja koulutuksessa.

2.1 Jean Jacques Rousseau

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) oli sveitsiläis-ranskalainen valistusfilosofi. Hänet tunnetaan ensimmäisenä yhteiskuntateoreetikkona, joka toi kansalaisten vaikuttamisen poliittiseen järjestelmään (Määttänen 1999, s. 168). Rousseau syntyi Genevessä ja jäi äitinsä kuoltua isänsä kasvatettavaksi. Isä luki Rousseaulle paljon kirjallisuutta ja opetti hänet myös lukemaan ja kirjoittamaan. Isän jouduttua pakenemaan Genevestä katutappelun vuoksi, poika jäi sukulaisten hoiviin, josta hän kuitenkin 15-vuotiaana karkasi. Tämän jälkeen hän eli rikkaan aatelistaisen suojeluksessa jona aikana hän myös kääntyi katolilaisuuteen. Jätettyään kesken usean alan opiskelun Rousseau muutti Pariisiin vuonna 1742, jossa hän ryhtyi harjoittamaan lukuisia ammatteja. Hänen elämäntapaansa on kuvattu värikkääksi, eikä hän omien sanojensa mukaan koskaan sopeutunut yhteiskuntaan. (Rinne ym. 2004, s.158-163)

2.1.1 Rousseauin kasvatusero

Rousseauin kasvatuseron keskeinen periaate oli lapsen luonnollisen kehityksensä seuraaminen. Tämä tapahtui luonnollisen oppimisen periaatteen avulla, jolloin yhteiskunta suljetaan kasvatuksen ulkopuolelle ja kasvaus organisoituu puhtaasti yksilön omista tarpeista käsin. Rousseau esitti kasvatusta koskevat näkemyksensä romaanin muotoon kirjoitetussa teoksessaan *Émile eli kasvatuksesta*, joka käsitteli Émile-nimisen nuoren pojan varttumista Rousseauin itsensä kasvattamana. Émile kasvatettiin maaseudulla, jonne Rousseau katsoi ihmisten sopivan luonnollisesti paremmin kuin kaupunkiin, koska kaupungissa opitaan ainoastaan pahoja tapoja sekä fyysisesti että älyllisesti. Luonnollisen kasvun varmistamiseksi Émile oli lähes täysin eristetty muista ihmisistä paitsi opettajastaan. Kasvatuksen päämääränä oli hänen mukaansa oppia kuinka eletään. Tämä tapahtui tiettyjen periaatteiden mukaan, jotka oli esitetty Émilen kasvatuksen jaksoina. Periaatteet olivat seuraavat:

- Lapsen kasvatuksessa on noudatettava lapsen kehityksen luonnollista rytmiä, eikä sitä tule kiirehtiä
- Opetuksen tavoitteet lähtevät yksilöstä, eivät yhteiskunnasta käsin
- Rangaistusten on tultava luonnollisesti kokemusten kautta, ei aikuisten välityksellä
- Oppilas on johdatettava tilanteisiin, joista selviytyäkseen hänen on itse löydettävä ratkaisu.

Émilien kasvatusta tapahtuu näiden periaatteiden mukaan viidessä vaiheessa, jotka on sidottu hänen ikäkausiinsa. Varsinaista kirjoihin perustuvaa opetusta ei anneta ennen 12 ikävuotta, ja senkin jälkeen vain rajoitetusti. Rousseau piti kirjatietaa jopa vahingollisena ja pyrki kasvatuksessa lapsen itseohjautuvuuteen ja kokemusten kautta oppimiseen. (Rinne ym. 2004, s.158-163),

2.1.2 Rousseau'n merkitys nykyajan kasvatukseen

Monet Rousseau'n 1700-luvulla kummeksutut kasvatukseen liittyvät ajatukset ovat nykyään keskeinen osa kasvatusajattelua. Esimerkiksi ikä- ja kehityskausiin liittyvä opetuksen suunnittelu ohjaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta nykyään yleisesti. Samoin Rousseau'n ajatus ongelmalähtöisestä oppimisesta on tullut nykyajan koulutusjärjestelmän osaksi ja merkittäväksi opetusmenetelmäksi (Hakkarainen ym. 2004, s. 188-290). Rousseau'n ajatus yhteiskunnan kokonaan pois sulkemisesta kasvatustilasta on tietenkin nykyajalle vieras ajatus, mutta tavallaan se korostaa ideaa lapsen tarpeista lähtevästä kasvatuksesta. (Rinne ym. 2004, s.158-163). Myös Rousseau'n ajatukset demokratiasta ja jatkuvasta yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta (Määttänen 1999, s. 168) ovat pitkälti toteutuneet niin koulussa kuin muussakin yhteiskunnassa. Tätä demokratian ajatuskulkua painotti kasvatusajattelussaan myös John Dewey (Iisalo 1991, s 203).

2.2 Johann Heinrich Pestalozzi

”On hyvin ilkeää, jos lapset oppivat nenäänsä nirpistämään ennen kuin niistämään”
(Iisalo 1991, s. 108)

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) oli sveitsiläinen pedagogi, joka tunnetaan nykyaikanakin sovelletusta kasvatustieteellisestä opistaan. Jäätään isästään varhain

orvoksi sai Pestalozzi peruskasvatuksen äidiltään. Hän opiskeli Zürichin yliopistossa jolloin hän tutustui köyhän kansan elämään ja toimi myös reformipuolueessa. Tällä oli oma vaikutuksensa myös hänen myöhempään ajatteluunsa. Kuitenkin poliittinen toiminta jäi melko pian ja Pestalozzi suuntautui kasvatukseen sekä teoriassa että käytännössä. Avioituttuaan Pestalozzi osti maatilan. Hänen suunnitelmansa kuitenkin romahtivat, sillä hän ei ollut asiantuntija maatalouden alalla. Sen sijaan hän perusti tilalleen köyhien lasten kasvatustilaksi ja Pestalozzi aloitteli myös kirjallista uraansa. (wikipedia Pestalozzi), (Iisalo 1991, s. 95-109)

Kasvatusteorioitaan luodessaan Pestalozzi seurasi monien häntä edeltäneiden kasvatusteoreetikkojen ajatuksia. Comeniuksen ja myös Jean-Jacques Rousseau tavoin hänkin katsoi kaiken tiedon perustuvan oppijan tekemään havaintoon. Tämä tieteellisen empirismin piiriin kuuluva periaate syntyi kun filosofi John Locke pyrki todistamaan ranskalaisen René Descartesin materiaa ja tietoisuutta koskevien käsitysten todenpitämättömyyden (Määttänen 1999, s. 57-60). Pestalozzin kasvatustajatuksissa näkyvät selvästi varsinkin Jean Jacques Rousseau ajatukset kasvatuksesta. Heillä kummallakin on hyvin yhtenäinen käsitys luonnosta ja Rousseau kehitti itse tähän perustuen hyvin tunnetun sanonnan ”*paluu luontoon*”. Pestalozzi tarkensi tätä yksinkertaiseksi toteamukseksi kiteytynyttä ajatusta siten, että hänen mukaansa ihmisen luonnossa on aina jotain aitoa ja luonnollista, ja että hyvällä kasvatuksella ja opetuksella tuo kaikki saadaan esiin. Tuo esille saatava luonnollinen asia on ihmisen pyrkimys rehellisyyteen, oikeudenmukaisuuteen ja totuudellisuuteen eli ns. hyveelliseen toimintaan. (wikipedia Pestalozzi)

2.2.1 Pestalozzin kasvatuseriaatteita

Pestalozzin mielestä kansaa on kasvatuksen avulla kohotettava parempaan taloudelliseen toimeentuloon ja korkeampaan henkiseen tilaan. Tiedollisen sivistyksen lisäksi tunne-elämää piti jalostaa ja opettaa myös käytännön taitoja. Ympäristötekijöillä on merkittävä osuus ihmisen kasvuun ja kehitykseen. Oikean kasvatuksen tuloksena syntyy Pestalozzin mukaan ihminen, joka pystyy vaikuttamaan vallitseviin olosuhteisiinsa ja koko ympäristöönsä niitä paremmiksi muuttaen. Hänen mukaansa jokaisella ihmisellä on oma paikkansa koko yhteiskunnan rakenteessa. Tämän vuoksi ihmisen kyky muokata yhteiskuntaa ja ympäristöään on tärkeä. Vain opetuksen kautta

ihminen pääsee Pestalozzin mukaan tilanteeseen, jossa yhteiskunnan ja ympäristön vaikutusta voidaan vähentää, ja ihmisen sivistystilaa voidaan parantaa. (wikipedia Pestalozzi), (Iisalo 1991, s. 95-109).

Pestalozzi korosti havaintoa keskeisenä pedagogisena menetelmänä. Hän itse rakensi useita opetuksessa käytettäviä havaintovälineitä, joita hän käytti opetuksessaan. Pestalozzin kasvatuseriaatteen voidaan tiivistää neljään kohtaan (wikipedia Pestalozzi):

1. Ensin esitetään konkreettinen asia ja sen jälkeen siirrytään abstraktiin käsitteistöön,
2. Opetettavan asian käsittely aloitetaan oppilaan lähiympäristöstä ennen kuin siirrytään käsittelemään kauempana olevia asioita
3. Yksinkertaiset harjoitukset tehdään ennen monimutkaisia.
4. Aina edetään asteittain ja rauhallisesti.

2.2.2 Pestalozzin ajatukset Suomessa

Pestalozzin pedagogisilla näkemyksillä on ollut suuri merkitys suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Kun Suomessa vuonna keskusteltiin kansanopetuksen uudistamisen tarpeesta, julkaisi uusi suomenkielinen sanomalehti Suometar 4.4. 1848 artikkelin nimellä Löytyykö Suomessa Rahvaan kouluja? Seuraavasti (Suometar):

"Rahvaanopetus" ja "Rahvaankoulu" ovat nimityksiä, jotka vasta noin 70 vuotta ovat nykyssä ymmärryksessään tunnetut ja käytetyt... "Joh. Henr. Pestalozzi" oli sen miehen nimi, joka sai nämä nimet ei ainoastaan kuulumaan vaan myös itse nimitetyn asian toimeen... Syntysin Zürich'in kantonista Schweiz'in maalta, alkoi hän v. 1780 paikoilla kirjoituksillansa selittää ja omalla toimellansa näyttää, miten oikea Rahvaan- ja Lasten-opetus oisi käytettävä.

...

Euroopan valistuneimmat kansat ovat hänen opetustapaansa seuraamaan ruvenneet, ja tuskin löytyy yhtään maata, jossa " Pestalozzi'n " nimi oisi enää tuntematon.

...

Hän tahtoi saada toimeen Rahvaan omittuisen tilan ja luonnollisen suhteen mukaan paremmin noudatetun " Rahvaanopetukseen ". Hän tahtoi, ett' ei pitäisi opettaa paljon, vaan sen vähänsä hyvästi ja juurtenjaksain. Hän vaati ett' ei lastenopetuksen pitäisi tarkoittaa tietorikkautta, vaan ajatusten puhtautta ja vilkkautta, ja ihmisen voimallisuutta itsepäälleen ajatella ja toimia. Rahvaankoulun pitää sentähden tarkoittaa saada ymmärtäväistä, kunnollista, siveätä, laintottelevaa ja Jumalata pelkäävää talonpojan säätyä kasvatetuksi.

...

Näissä kouluissa pitää sen tähden lasta opettaa lukemaan niin että se ymmärtää ja paikalla voipi selittää mitä hän lukee, kirjottamaan ja ajatuksiansa paperille selittämään, talonpojan tarpeeksi asti lukualaskemaan, tuntemaan Jumalata, luontoa ja sen lakia, maanpiirin asukkaita ja maita, ja täydellisesti käsittämään kansallista kutsumustansa m. m.”

Kun Suomeen pian tämän jälkeen ryhdyttiin suunnittelemaan kansakoulua, niin kansakoulun isänä tunnettu Uno Cygnaeus omaksui vaikutteita Pestalozzin pedagogiikasta (Iisalo 1991, s. 95-109). Myös 1960-1970 luvuilla toteutetun peruskouluuudistuksen periaatteissa on selvästi nähtävissä Pestalozzin ajatusten vaikutusta.

2.3 Maria Montessori

Maria Montessori (1870-1952) oli italialainen pedagogi ja lääketieteen ja kirurgian tohtori, jonka mukaan on nimetty kasvatusradikaali suuntaus Montessori-pedagogiikka. Kouluvuosinaan Montessori kiinnostui erityisesti matemaattisista aineista ja niin hän siirtyikin opiskelemaan vain pojille tarkoitettuun tekniseen kouluihin. Tämän jälkeen hän ryhtyi opiskelemaan lääketiedettä isänsä vastustuksesta huolimatta. Tämä ei ollut helppoa, mutta hän onnistui ja väitteli lääketieteen tohtoriksi ensimmäisenä naisena vuonna 1896. (wikipedia Montessori)

Valmistuttuaan Montessori perehtyi työssään vajaamielisten lasten hoitoon ja kiinnostui samalla heidän opetuksestaan. Tänä aikana hän tutustui kasvatusopilliseen teoriaan mm. Jean-Jacques Rousseauin, Johann Heinrich Pestalozzin ja Friedrich Wilhelm Fröbelin ajatusten kautta. Lisäksi hän tutustui Yhdysvaltoihin siirtyneen Edouard Séguinin tutkimuksiin ja töihin. Hän ymmärsi, että vajaamielisten lasten oppiminen ja kasvatus eivät olleet lääketieteellinen vaan pedagoginen ongelma. (wikipedia Montessori). Montessorin pedagoginen ura avautui vuonna 1906, kun hän avasi Rooman San Lorenzon slummialueella *Case dei Bambini*-nimisen koulun 3-6-vuotiaille ns. normaaleille lapsille. Hän alkoi soveltaa opetuksessa omia ajatuksiaan kasvatuksesta. Siten hänellä oli myös mahdollisuus saada havaintoihin perustuvaa tietoa menetelmiensä toimimisesta. (wikipedia Montessori). Mussolinin fasisin yhteiskuntajärjestelmän kanssa tapahtuneen yhteentörmäyksen jälkeen Montessori joutui lähtemään maanpakoon Intiaan, jossa hänen pedagogiikkaansa sovelletaan hyvin yleisesti. Euroopassa hänen menetelmiään kokeilleet koulut suljettiin ja avattiin uudelleen sodan päätyttyä.

2.3.1 Montessorin pedagogiikka

Montessori kehitti kasvatus- ja hoitomenetelmän, joka perustuu lapsen luovaan kykyyn, oppimisintoon ja hänen oikeuteensa tulla kohdelluksi yksilönä. Montessorin kasvatusteoriaa leimaa rakastava kunnioitus lapseen ja usko lapsen omaan tietoisuuteen tarpeestaan. Monet Montessorin perusajatukset ovat kasvatustieteen ja psykologian myöhemmin hyväksymiä tosiasioita. Montessorin ajalle outoja ajatuksia olivat lapsen vastaanottavainen mieli, aistien kehittämisen mahdollisuus, lapsen herkkyysskaudet sekä käsitys siitä, että lapsella spontaani innostus oppia asioita. Montessorin ajatuksena oli tukea lapsen persoonallisuutta ja kehittää sitä, kannustaa lasta yhteistyöhön muiden kanssa ja tyydyttää lapsen tiedonhalu. Pyrkimyksenä oli luoda pohja terveelle itsetunnolle ja itseluottamukselle jo lapsena. Montessorin mielestä kasvatuksen tulisi olla apu elämässä, siis elämän tutkimista mieluummin kuin sarja sääntöjä. (Broström)

Montessorin mielestä elämän kaksi ensimmäistä vuotta ovat erityisen tärkeitä lapsen kehitykselle. Montessori puhuu absorboivasta mielestä, joka alkaa toimia heti syntymän jälkeen tiedostamattomasti. Lapsen mieli kykenee imemään tietoa. Hänellä on voima opettaa itseään. Lapsen kiinnostus ympäristöön ja siinä esiintyviä asioita kohtaan herää, jolloin lapsi oppii helposti ja vaivattomasti vaikeiltakin tuntuvia asioita. Hän kuulee, näkee, haistaa ja maistaa ympäristöään absorboiden itseensä kokemuksia. Vasta myöhemmin, ollessaan oikealla kehitystasolla hän tuo nämä aikaisemmin sisäistämänsä vaikutteet tajuntaansa. Esimerkkinä tästä on lapsen kielen oppiminen. Aikuiselle kielen oppiminen on hyvin suuri älyllinen suoritus. Kukaan ei varsinaisesti opeta lasta, mutta silti hän oppii käyttämään kielen rakenteita täydellisesti. Samoin ennen kuin lapsi alkaa liikkua, hän absorboi vaikutteita näkemistään ihmisen liikkeistä. (Broström)

2.3.2 Herkkyysskaudet

Absorboivan mielen lisäksi lapsen kehitystä voimakkaasti ohjaavia tekijöitä ovat herkkyysskaudet. Herkkyysskaudet ovat kehityksen jaksoja, jolloin lapsi on erityisen vastaanottavainen tietyille aistimuksille. Herkkyysskaudella tarkoitetaan erityislaatuista herkkyyttä, jonka aikana jonkin uuden asian oppiminen ja omaksuminen ta-

pahtuu ilman ponnisteluja. Lapset käyvät nämä herkkyykskaudet läpi ennen kouluikää kehittyen kukin omaan tahtiinsa. Tietoisuus herkkyykskausien olemassaolosta auttaa vanhempia ja opettajia heidän kasvatustyössään. Herkkyykskaudet jaetaan kahden alajaksoon, syntymästä kolmeen vuoteen ja kolmesta kuuteen vuoteen. Näitä alajaksoja Montessori kutsuu kehityskausiksi. Ensimmäisellä kehityskaudella lapsella on sen tyyppinen mieli, että aikuinen ei voi sitä saavuttaa eli emme voi vaikuttaa siihen suoraan. Tälle kehityskaudelle on ominaista absorboivan mielen lisäksi aistien kehittyminen, kielen omaksuminen ja luominen, itsenäiset liikkeet ja koordinaatio sekä sosiaalisen käyttäytymisen kehittyminen. Toisella kehityskaudella lapsi alkaa tulla vastaanottavaisemmaksi aikuisen vaikutukselle. Tällöin lapsen persoonallisuus kokee suuria muutoksia. Montessorin mielestä aika syntymästä kuudenteen vuoteen on elämän tärkein jakso, sillä tuona aikana muodostuu ihmisen älykkyys, hänen tärkein työkalunsa. (Broström)

Montessorin mukaan lapselle olisi järjestettävä aktiivista toimintaa, sillä toimittoisuus ei tyydytä lapsen tarpeita. Aktiivisella toiminnalla Montessori ei tarkoita mitä tahansa toimintaa, vaan hän huomasi, että lapset mielellään jäljittelevät aikuisten toimia. Lapsi ei jäljittele miellyttääkseen aikuisia, vaan palvellakseen omia sisäisiä päämääriään, jotka liittyvät oman itsen kehittämiseen. Arkipuuhat tukevat lapsen moraalista, henkistä ja motorista kehitystä ja ovat tärkeä osa itsenäisyyskasvatusta lapsen oppiessa huolehtimaan itsestään ja ympäristöstään. Montessorin mielestä lapsen mieli pystyy omaksumaan asioita paljon varhaisemmalla iällä kuin yleensä oletetaan, mutta parhaiten hän voi oppia toiminnan kautta. (Broström)

Oppiminen ja onnistumisen tunne muokkaavat lapsen persoonallisuutta ja tukevat itsetunnon ja itsenäistymisen kehitystä. Montessori lähtee kasvatuksessaan siitä, että lapselle luodaan mahdollisuus kehittyä ja kasvaa vapaasti, yksilöllisesti ja mahdollisimman luonnonmukaisesti (vrt. Rousseau). Tavoitteena on itsenäinen, hyvällä itsetunnolla varustettu lapsi.

2.3.3 Oppimisympäristö

Montessori erottaa lapsen kasvuympäristöstä muun ympäristön ja valmistellun ympäristön, jotka yhdessä muodostavat oppimisympäristön. Montessori-menetelmään liittyviä välineitä ja tilaa Montessori nimitti valmistelluksi ympäristöksi, mikä tarkoittaa käytännössä suurta huonetta, joka on suunniteltu lapsen tarpeita vastaavaksi. Oppimisympäristö on Montessori-pedagogiikassa keskeinen tekijä. Se voi joko edistää tai estää lapsen kehitystä. Montessori asetti oppimisympäristölle seuraavat perusvaatimukset (Broström), (wikipedia Montessori):

Vapaus. Montessorin mielestä lapsi voi ilmaista itseään ainoastaan vapauden ilmiössä. Vapaus tarkoittaa sitä, että ainoastaan vahingollinen ja tuhoava toiminta on kiellettyä. Lapsi voi liikkua vapaasti huoneessa, keskustella toisten kanssa ja valita millä välineellä hän työskentelee. Kuitenkin hänellä on vastuu työn loppuunsaattamisesta ja materiaalin paikalleen palauttamisesta. Lapsen tulee myös ottaa huomioon toiset lapset häiritsemättä ja keskeyttämättä heidän työskentelyään. Vapaus ulottuu myös lapsen oikeuteen saada tietoa. Tarvittaessa lapsi voi pyytää apua toiselta lapselta tai opettajalta.

Järjestys. Pienen lapsen järjestyksen tarpeen taustalla ilmenee voimakas turvallisuuden kokemuksen tarve. Vastoin aiempia käsityksiä Montessori huomasi, etteivät lapset ole epäjärjestykseen taipuvaisia, vaan heissä on jo luonnostaan eräänlainen järjestyksenvaisto. Lasta kasvatettaessa välineillä ja materiaalilla on siis oltava omat paikkansa ja järjestyksensä, jotta lapsi tietää mistä löytää tarvitsemansa materiaalin ja osaa työskenneltyään palauttaa ne omalle paikalleen. Näin lapsi osallistuu luokan järjestyksen ylläpitoon ja vastuun kantamiseen.

Todellisuus ja luonto. Todellisuutta opetellaan harjoittelemalla arkielämään kuuluvia jokapäiväisiä taitoja. Montessori-luokassa on kutakin materiaalia vain yksi kappale. Näin lapsi oppii odottamaan omaa vuoroaan, valitsemaan vaihtoehtoisen materiaalin ja kunnioittamaan toisen työtä. Montessori painotti luonnon tärkeyttä lapsen tasapainoisen kehityksen edesauttajana ja halusi säilyttää valmistellun ympäristön

yhteyden luontoon ja todellisuuteen. Luokassa käytettävät materiaalit ja tarvikkeet ovat pääosin luonnonmateriaalista valmistettuja ja lapsen kokoon suhteutettuja. Ihminen on osa luontoa, minkä vuoksi on tärkeää, että lapsi jo pienenä saa tilaisuuden tarkkailla ja ihailla sitä. Tämä kontakti luodaan hoitamalla kasveja ja elämää sekä kulkemalla kiireettömästi luonnossa.

Kauneus ja ilmapiiri. Montessori oli tietoinen lapsen kauneuden kaipuusta. Sen vuoksi ympäristön sisustukseen kiinnitetään erityistä huomiota ja ilmapiiriin tulee olla lämmin ja rentouttava.

Montessori-välineet. Montessori-pedagogiikassa käytetyistä välineistä jokainen on suunniteltu tiettyä kehitysvaihetta varten. Ne auttavat keskittymisen oppimisessa ja palvelevat lapsen pyrkimystä toistaa oppimaansa. Näin lapsi alkaa pyrkiä vähitellen hallitsemaan oppimaansa. Materiaali etenee muodoltaan ja käytöltään yksinkertaisesta monimutkaiseen, konkreettisesta abstraktiin. Välineistö on pyritty toteuttamaan siten, että siinä olisi jatkuvuutta niin että samaa periaatetta tai käsitettä ilmaisevasta materiaalista olisi olemassa monta eri muunnelmaa. Materiaalit on kehitetty lapsen itsenäistä työskentelyä varten.

Montessoripedagogiikan pääperiaatteen voi kiteyttää: "Auta minua tekemään itse". Oppimistilanteessa montessori-ohjaajan tehtävä ei ole johtaa toimintaa, vaan tarjota apua kun lapsi itse sitä tarvitsee. Lapsella on vapaus valita työtehtävänsä itse ja hänelle luodaan työrauha tehtävän loppuun viemiseksi.

2.3.4 Montessori nykyään

Montessoripedagogiikkaa sovelletaan Suomessa nykyään useissa päiväkodeissa. Esimerkiksi Helsingissä toimii 5 leikkikoulua, joissa on yhteensä 140 päiväkotitai esikoulupaikkaa (Montessoriyhdistys). Leikkikouluissa sovelletaan Montessorin periaatteita, ryhmät koostuvat mahdollisimman tasapuolisesti 3–6-vuotiaista tytöistä ja pojista. Kun ikärakenne on monipuolinen, vuorovaikutussuhteet ovat mahdollisimman antoisia. Päivittäiseen työskentelyyn kuuluu keskustelua, leikkiä ja laulua yhteisissä tuokioissa. Ryhmässä vallitsee kaksi perussääntöä: toisen työskentelyä ei saa

häiritä ja tavarat on laitettava käytön jälkeen paikoilleen. Näin lapselle annetaan vastuuta ympäristöstään ja hän oppii arvostamaan itseään, ottamaan muun ryhmän huomioon ja kunnioittamaan toista. Lasten keskinäistä kilpailua pyritään välttämään, minkä vuoksi jokaista montessorivälinettä on vain yksi kappale (Montessoriyhdistys).

2.4 Rudolf Steiner

2.4.1 Steinerkoulun historiaa

Steiner-pedagogiikan perustaja on itävaltalais-unkarilaissyntyinen Rudolf Steiner (1861-1925). Steiner opiskeli Wienin teknillisessä korkeakoulussa matematiikkaa, fysiikkaa ja kemiaa ja niiden ohella historiaa, kirjallisuutta ja filosofiaa. Hänet promovitiin tohtoriksi Rostockin yliopistossa vuonna 1891 väitöskirjalla, jonka otsikko on *Die Grundfrage der Erkenntnistheorie* eli *Tietoteorian peruskysymys*. Rudolf Steiner ei ollut varsinainen pedagogi, vaan hän vaikutti lähinnä filosofina ja tunnettiin ennen kaikkea antroposofian kehittäjänä (Hiltunen, 1990).

Ensimmäinen Steinerkoulu perustettiin Stuttgartiin 1919 Waldorf Astoria-tehtaan työntekijöiden lapsia varten. Tästä johtuvat maailmalla käytetyt nimitykset Waldorfkoulu ja waldorfpedagogiikka. Suomessa ovat vakiintuneet nimitykset Steinerkoulu ja Steinerpedagogiikka. Radikaaleina uudistuskouluina tunnettuja Steinerkouluja syntyi eri puolille Eurooppaa. Kansallissosialismin kaudella Saksassa laajeneminen pysähtyi kokonaan ja koulut suljettiin. Toisen maailmansodan jälkeen koulut avattiin uudelleen. (wikipedia Steiner)

Steinerkoulut pyrkivät antamaan kokemuksensa ja pedagogiset virikkeensä myös yleisen koululaitoksen käyttöön. Steinerkoulujen opettajat toimivat aktiivisesti mm. opettajankoulutuslaitosten, opettajien koulutuspäivien, kesäyliopistojen sekä kansalais- ja työväenopistojen luennoitsijoina. Vierailuryhmien vastaanotto koulussa on myös laajaa, ja kävijät voivat paikan päällä tutustua steinerkoulun toimintaan. (Steinerpedagogiikan yhteisöt, 2007)

2.4.2 Steinerpedagogiikan ihmiskuva

Steinerpedagogiikka tarkastelee ihmistä kokonaisena. Ihmisen tahdon, tunteen ja ajattelun alueita tasapainoisesti kehittämällä voidaan kasvattaa aloitekykyisiä, rohkeita ja luovia yksilöitä, sellaisia, joita nykyaika tarvitsee. Steinerkoulun tavoitteet ovat sekä yksilöllisiä että yleissivistäviä.

Steinerkoulun tavoite on auttaa jokaista sen oppilasta löytämään omat ainutkertaiset kykynsä ja vahvuutensa ja auttaa häntä tuomaan ne esiin yhteisössä. Tätä pyrkimystä tukee koko 12-vuotisen koulun samana säilyvä luokkayhteisö, jonka sosiaalisessa kokonaisuudessa oppilas, yksilö tulee tutuksi oman erityislaatunsa kanssa. Steinerkoulu on yleissivistävä 12-vuotinen koulu, joka kokonaisuutena antaa oppilaalle laajan, omakohtaisesti ymmärretyn ja sisäistetyn yleissivistyksen. Tämä on mahdollista siksi, että läpi steinerkoulun kulkee kiinteä ja sisäisesti perusteltu yhteys annettavan tietopuolisen opetuksen ja käden taitoja lisäävien harjoitusten välillä. Steinerpedagogiikka perustuu ihmiskuvaan, jonka mukaan kaikella ihmisen kasvulla ja kehityksellä on omat herkkyyksikäutensa. Niin myös tahdon, tunteen ja ajattelun alueilla. (Steinerpedagogiikan yhteisöt, 2007)

2.4.3 Kehityksen seitsenvuotisrytmit

Steinerpedagogiikan mukaan ihmisen sisäistä kehitystä voidaan tutkia seitsemän vuoden rytmeissä. Kasvatuksen päätehtävät muodostuvat näiden rytmien mukaisesti.

Ensimmäisenä seitsenvuotiskautena, syntymästä kouluikään, lapsi rakentaa omaa fyysisyyttään siten, että kaikkalainen lämpö kasvattaa häntä myönteisesti. Fyysinen lämpö, lämpimät vaatteet ja ruoka luovat turvallisuutta ja edistävät fyysistä kasvua. Sielullinen lämpö kasvattaa lapsen vielä uinuvaa yksilöllisyyttä ja henkinen lämpö luo myönteisyyttä ja iloa, jota lapsi varastoi tulevaa elämää varten. Tämän ikävaiheen haasteeseen aikuinen vastaa parhaiten kasvattamalla itseään sellaiseksi ihmiseksi, jota lapsen on hyvä jäljitellä.

Toinen seitsenvuotiskausi 7-14 vuoden iässä on tunne-elämän kehittymisen aikaa. Opetus on kuvallista ja elämyksellistä. Fyysinen liikkuvuus mm. eurytmian, talon

rakentamisen, muovailun, maalauksen ja tanssin yhteydessä tukee myöhemmin ajattelun liikkuvuutta. Puhuttelevat kuvat ja elämykset liittävät tiedollisen opetuksen lapsen omiin kokemuksiin ja tukevat lapsen sosiaalisuutta. Kuvallinen ja elämyksellinen opetus auttaa lasta myös aidosti ymmärtämään vieraita kulttuureja ja omissamme poikkeavia elämän ja ajattelemisen tapoja.

Kolmantena seitsenvuotiskautena, eli murrosiän jälkeisenä aikana steinerkoulussa pyritään kasvattamaan ajattelua aiemman elämyksiin, kuviin ja liikkuvuuteen perustuneen opetuksen pohjalta. Oppilas pyritään ohjaamaan omien kysymystensä kautta tiedon lähteille ja itsensä myönteiseen ilmaisemiseen ja maailmaan liittymiseen. Tässä ikävaiheessa opettajina toimivat opetettavien aineiden asiantuntijat, tuntiopettajat. Tällöin nuoren kehityksessä on ikäkauteen perustuvia herkkyykskausia. (Steinerpedagogiikan yhteisöt, 2007)

Steinerkoulun murrosiän jälkeiset luokat ovat yhdistelmä paljosta tietopuolisesta, ikään liitetystä opetuksesta, lukuisista leireistä ja runsaasta taiteellis-käytännöllisestä työstä. Steinerkoulun ylimmät luokat ovat poikkitieteellisiä ja -taiteellisia opinahjoja, joista kasvaa rohkeita, vastuullisia ja aloitekykyisiä aikuisia. (Steinerpedagogiikan yhteisöt, 2007)

Steinerkoulussa lasta opettaa koko tämän ikävaiheen sama opettaja, luokanopettaja. Hänen lisäksi opetusta antavat tuntiopettajat. Tässä ikävaiheessa luodaan perusta myöhemmän elämän kyvyille nähdä ympärillä kauneutta ja löytää maailmassa laadullisuuksia. Lapsen sisäisyydessä kasvaa tässä vaiheessa oma tunnemaailma, jonka aarteita hän Steinerkoulussa voi vaalia tulevaa elämää varten ja jonka avulla hän myöhemmin "suunnistaa" elämässään. (Steinerpedagogiikan yhteisöt, 2007)

2.4.4 Steinerkoulu nykyään

Suomen ensimmäinen Steinerkoulu perustettiin Helsinkiin vuonna 1955. 1970-luvulla uusia steinerkouluja perustettiin runsaasti niin Suomessa kuin muualla maailmassa. Tällä hetkellä Suomessa toimii 17 steinerkoulua ja koko maailmassa yli 800. Helsingin koulu on yksi maailman suurimmista steinerkouluista ja ainutlaatu-

nen myös kaksikielisyytensä vuoksi. Koulu on nyt kolmisarjainen ja siihen kuuluu kaksi suomenkielistä ja yksi ruotsinkielinen luokkasarja esiluokasta ylioppilaskirjoi-tuksiin valmentavaan 13. luokkaan asti. Suomessa on myös yksi steinerpedagogiik-kaa käyttävä korkeakoulu, Snellman korkeakoulu, jossa on mahdollista opiskella esimerkiksi steinerkoulun luokanopettajaksi, kuvaamataidon opettajaksi tai steiner-päiväkodin varhaiskasvattajaksi. (wikipedia Steiner)

2.5 John Deweyn reformipedagogiikka

”Learning by doing”

1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa heräsi erityisesti USA:ssa ja Saksassa raju kouluopetuksen arvostelu. Näin syntynyt reformipedagoginen liike arvosteli erityi-sesti opettajajohtoista työskentelyä ja sitä kannattanutta herbartilaisuutta (Rinne ym, 2004, 166-169). Reformipedagogien joukossa yksi suuri nimi on John Dewey (1859-1952). Dewey toimi filosofian opettajana ja professorina ensin Michiganin, Chica-gon ja New Yorkin Columbia yliopistoissa. 1800-luvun viime vuosista alkaen hän alkoi siirtyä yhä enemmän kasvatukseen liittyviin aiheisiin, ja hän perusti Chicagoon 5-12-vuotiaille lapsille tarkoitetun laboratory schoolin, josta kehittyi myöhemmin yliopiston harjoituskoulu. Deweyn toimiessa Columbia yliopistossa sinne perustet-tiin opettajaopisto, josta kehittyi Yhdysvaltain kasvatustieteellisen tutkimuksen ja opetuksen keskus. Samoihin aikoihin Dewey myös julkaisi pääteoksensa *Democracy and Education*. (Rinne ym. 2004), (Iisalo 1991, 206-216).

2.5.1 Koulu pienoisysteiskuntana

John Dewey arvosteli voimakkaasti silloista opetusta. Erityisesti hän kiinnitti huo-miota kahteen seikkaan, koulun opettajajohtoisuuteen ja opiskelijoiden passiivisuu-teen. Koulun opettajajohtoisuutta Deweyn mukaan kuvasi se, että opettaja pyrki opettamaan lapsia vaatimuksia esittämällä ja rangaistuksia jakamalla. Vuosisatojen kuluessa tämä sotilaskoulutusta muistuttava perinne levisi hiljalleen oppikouluista myös kansanopetukseen. Koska koulua pidettiin siis lähinnä tiedon jakamispaikka-na, opiskelu oli lähinnä tietojen vastaanottamista ja mieleen painamista. Deweyn ja muiden reformipedagogien mielestä koulua piti muuttaa liberaalimpaan ja yksilön oikeuksia paremmin kunnioittavaan suuntaan, jossa opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua opetukseen aktiivisesti (Iisalo 1991, 206-216).

Deweyn kasvatustieteellisen ajattelun keskeinen vaikutin oli yhteiskunnan nopea muutos maatalousyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi. Maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa lapset olivat mukana työssä ja tekemisessä pienestä pitäen ja oppivat työtavat ja taidot työn lomassa. Kaikella tekemisellä oli selkeä ja konkreettinen tavoite, ja työskentelyn kautta lapset oppivat todellisuudentajua ja hyödyllisiä tottumuksia. Teollistumisen myötä tämän tyyppinen oppiminen oli vähentynyt, eikä koulu pystynyt tarjoamaan samanlaisia luonnolliseen toimintaan perustuvia oppimismahdollisuuksia. Deweyn mielestä koulun oleellinen puute oli yhteistyöllä saavutettujen tavoitteiden puuttuminen. Tähän ongelmaan ratkaisuksi Dewey esitti oppimista toiminnan kautta. Tarkoituksena oli kehittää uusia toiminnan ja oppimisen tapoja, joilla koulua ja yhteiskuntaa voitiin lähentää toisiinsa ja oppia samalla yhteisöllisyyttä. (Rinne ym. 2004) Dewey esitti kasvatusteoreettiset ajatuksensa viitenä keskeisenä periaatteena:

Kokeellinen toiminnallisuus. Deweylle toiminta oli kaiken oppimisen lähtökohta. Sen vuoksi koulussa ei pidä opiskella toiminnasta irrotettuja totuuksia vaan kaiken tulee tapahtua toiminnan ja kokemuksen kautta. Tämä kiteytyy Deweyn periaatteen *Learning by doing*

Oppilaskeskeisyys. Deweyn ajattelun mukaan opetuksen järjestämisen lähtökohta on lapsi taipumuksineen ja haluineen, ei opetettava aine. Koulun tulee siis olla lapsikeskeinen. Deweyn mukaan lapsella on neljä keskeistä perustarvetta: luomisen, tutkimisen, taiteellisen ilmaisun sekä sosiaalisen yhteisöllisyyden tarve. Opetuksen tuli vastata näihin perustarpeisiin.

Koulu pienoisyhteiskuntana. Koulun tuli Deweyn mielestä muistuttaa pienoisyhteiskuntaa siten että toisten auttamisesta tulisi luonnollinen koulutyön osa. Lasten on opittava toimimaan ryhmässä ja huomioitava muiden sekä koko ryhmän tarpeet. Tältä kannalta ryhmätyön osuus opetuksessa on keskeinen.

Luonnollisten toimintojen periaate. Deweyn mielestä kaikki opiskelu olisi organisoitava lapsen luonnollisten toimintojen mukaan, ei perinteisen lukujärjestyksen perusteella. Luonnollisia toimintoja ovat esimerkiksi erilaiset käsillä tekemisen muodot sekä lasten yhdessä toteuttamat projektit, jotka integroivat irralliset tiedot ja taidot yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

Koulu demokraattisen yhteiskunnan toteuttajana. Koulun tuli Deweyn mielestä toimia keskeisenä välineenä demokraattisen yhteiskunnan toteuttamisessa. Tämä voi tapahtua koulun toiminnallisuuden kautta kun tutustutaan eri asioiden yhteiskunnallisiin vaikutuksiin.

2.5.2 Deweyn ajattelun vaikutus nykyaikaan

Deweyn reformipedagogiikka on yksi ihmisen vapautta ja yksilöllisyyttä korostavista liikkeistä. Alun perin tämä tarkoitti lapsen vapauttamista aikuisten ja pakonomaisen koulutuksen holhouksesta (Iisalo 1991, s 203). Nykyajan opetukseen tämä on periytynyt lapsikeskeisenä ajatteluna, jossa lapsi eli oppija on keskipiste, omine yksilöllisine lähtökohtineen ja tarpeineen. Deweyn ajattelun aiheuttama käänne oli, että kasvattajalle ei enää riittänyt tieto opetettavista asioista, vaan heidän oli myös tunnettava oppilas hänen kehityksensä (Iisalo 1991, s 204). Tällä tavoin luotiin tarve kasvatuspsykologisen tiedon käytölle opetuksessa, joka tänä päivänä on oleellinen osa esimerkiksi opettajankoulutusta. Deweyn ajattelulla oli myös paljon yhteistä Rousseau ja Pestalozzin ajatusten kanssa. Esimerkiksi yhteiskunnallisen ajattelun ja demokratian käsitteen tuominen kasvatusajatteluun on näiden kolmen ajattelijan kasvatusfilosofiat yhdistävä jatkumo. Samoin Rousseau alun perin esiin nostama ongelmalähtöinen oppiminen oli osa Deweyn ajattelua. Nykyajan kasvatuksen ja koulutuksen kannalta keskeinen teema oli myös se, kuinka suhtautua alati muuttuvan tiedon tulvaan. Reformipedagogiikan omaksuma herbartilainen näkemys oli, että koulun tehtävän ei enää ollut tiedon välittäminen, vaan harrastuksen herättäminen (Iisalo 1991, s 205). Ajattelumallin muutos oli merkittävä; ensimmäistä kertaa vastuuta oppimisesta annettiin myös oppijalle, ja koulun tehtäväksi ajateltiin enemmänkin oppimisen työkalujen tarjoaminen. Tähän itseohjautuvan oppimisen suuntaan myös nykyajan koulutus on monella alueella menossa.

Euroopassa Deweyn ajattelua tuki voimakkaasti Georg Kerschensteiner (1854-1932), joka perusti oman ajattelunsa mukaisia työkouluja, joissa kaikki oppiminen perustui työskentelyyn. Hänen mukaansa lapsikeskeisyyden periaate toteutui parhaiten työkoulussa, jossa lapset saivat heille luontaisella tavalla puuhailla ja askarrella samalla oppien uusia asioita. Ajatus sai laajaa kannatusta Pohjoismaissa ja Keski-Euroopassa, joissa oppia ryhdyttiin soveltamaan laajasti (Iisalo 1991, s 216-224). 1920-luvulta lähtien pelkän työn korostamisen sijasta ajattelua laajennettiin käsittämään lapsen kaikenlainen toiminnallisuus. Tämä ajattelu elää voimakkaana vielä nykyajan kasvatuksessa.

3 KASVATUSRADIKAALI AJATTELU OPPIMISPROSESSISSA

Tässä työssä keskeinen teema on kasvatusradikaalin mallin soveltaminen nykyajan opetukseen ja oppimiseen. Luvussa 2 esitetyt kasvatusradikaalit ajattelumallit esittävät suuntaviivoja ja ideoita sille, mitä nykyajan opetuksessa voitaisiin tehdä paremmin. On totta, että nykyajan kouluun on omaksuttu joitakin kasvatusradikaalien ajattelijoiden esittämiä ajatuksia, joita heidän aikanaan pidettiin utopistisina ja epärealistisina. Toisaalta kasvatusradikalismiin liittyvissä ajatuksissa on monia sellaisia, joita ei ole hyödynnetty tai sovellettu vielä nykyäänkään. Tietyt ajatukset ja mallit olivat vahvasti sidonnaisia omaan aikaansa, eivätkä ne suoranaisesti ole sovellettavissa nykykaan. Tämän takia katsantoa pitääkin laajentaa; suoranaisen kasvatukseen liittyvien ajatusten tai mallien kopioinnin tai nykyaikaistamisen sijaan meidän tulisi miettiä, miten kasvatusradikaalin ajattelun suuntaviivoja voitaisiin soveltaa nykyajan opetuksessa. Mitä voitaisiin tehdä toisin, miten oppimisesta ja opettamisesta voitaisiin tehdä mielekkäämpää? Vastauksia näihin kysymyksiin voidaan löytää pohtimalla avoimesti kasvatusradikalismien ajattelua nykyajan koulutuksen kontekstissa.

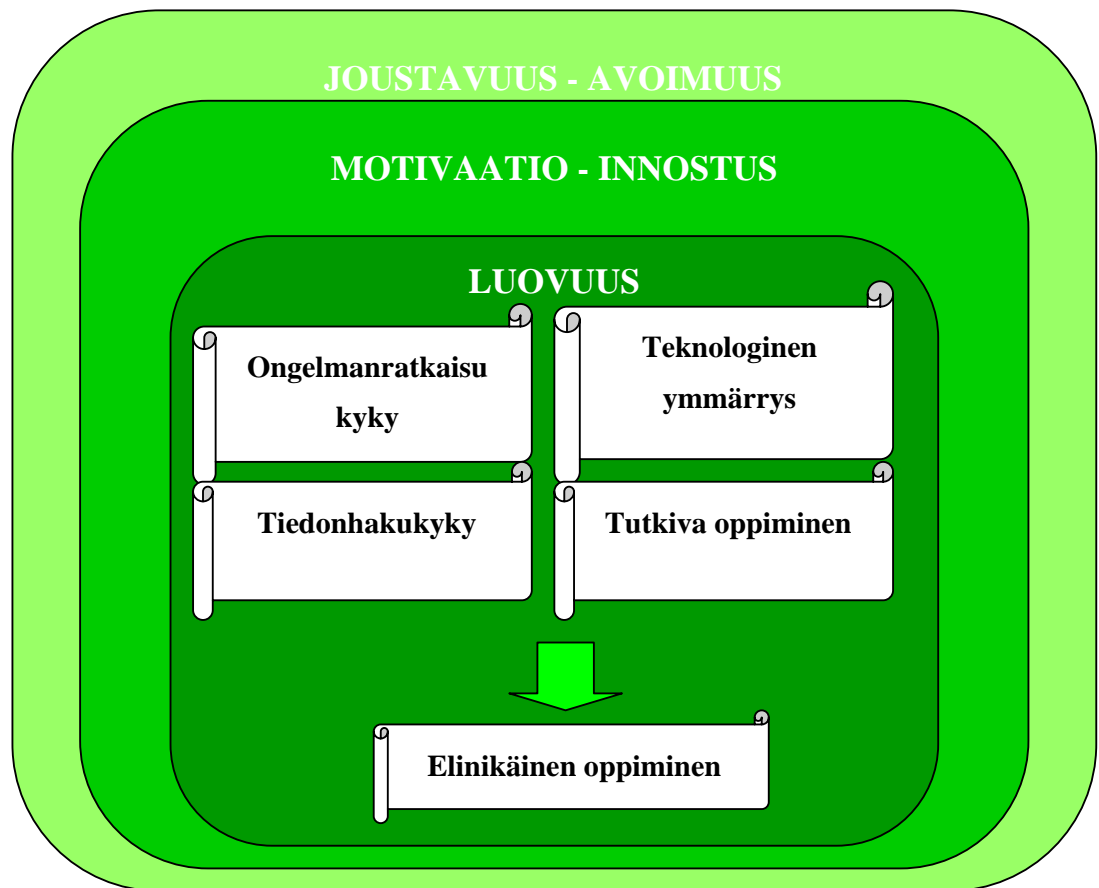
3.1 Nykyajan vaatimukset ja haasteet

Nyky aika luo opetukselle ja kasvatukselle uusia haasteita ja toimintaympäristöjä. Yhteiskunnan nopeat muutokset, globalisaatio sekä työmarkkinoiden epävarmuus ja muuttuminen aiheuttavat suuret paineet koulutusjärjestelmälle. Myös oppijoiden taustatiedot, taidot ja oppimisen edellytykset ovat nykyaikana hyvin erilaiset. Esimerkiksi kasvavat sosiaaliset ongelmat, erilaiset kielelliset ja kulttuurilliset taustat sekä yhteiskunnan entistä suurempi yksilöllisyyden korostaminen luovat puitteita koulutusjärjestelmällemme. Samalla koulutuksen tarve lisääntyy, työmarkkinoille tarvitaan ammattitaitoista ja hyvin koulutettua työvoimaa, joka pystyy toimimaan alati vaihtuvissa tehtävissä. Kaikkea toimintaa ohjaa kuitenkin kustannustehokkuuden ja tuloksellisuuden vaatimus; oppilaitosten on tuotettava valmistuneita ulos määrättyssä ajassa rajallisin resurssein. Kuinka tällöin turvataan opetuksen yksilöllisyys, varsinkin kun samaan aikaan erityistä tukea ja ohjausta tarvitsevien oppijoiden määrä on vahvassa nousussa?

Opetuksen kannalta toinen keskeinen teema on tiedon tulva. Nykyaikana tietoa on tarjolla valtavia määriä. Internetin, tiedotusvälineiden ja sähköisen kommunikaation aikakautena tietoa tulvii ihmisen tietoisuuteen jatkuvasti. Tietoa tuotetaan enemmän kuin koskaan ennen; uutiset, viihde, ihmisten välinen kommunikaatio, uudet trendit ja kulttuurivaikutteet, näkemykset ja tutkimustulokset ylittävät maiden ja maanosien rajat reaaliajassa. Tämä informaation tulva on nykyajan ihmiselle suuri haaste, kuinka tulla toimeen tämän tietotulvan kanssa? Mikä on totta? Ennen kaikkea, mikä on tärkeää? Meistä jokainen joutuu kohtaamaan näitä kysymyksiä. Kasvatukselle ja koulutukselle tämä on suuri haaste. On löydettävä keinot opettaa alati muuttuvaa tietoa, joka voi olla vanhentunutta jo silloin kun oppikirja saapuu painosta. Samalla kohdataan ongelma siinä, kuinka opettaa tiedon käsittelyä ja tulkintaa. Nykyajan oppijan pääasiallinen työkalu ei enää monessakaan tapauksessa ole kirja ja vihko, vaan tietokone ja internet, joiden avulla tietoa haetaan. Kuinka suhtautua tähän tietoon ja kuinka sitä voisi käsitellä? Tällä vuosituhannella tiedon hankinta, käsittely ja uuden tiedon luominen ovat keskeisiä taitoja, joita jokainen oppija tarvitsee.

Scardamalian ja Bereiterin (1991, s.38, 1996, s.36-37) mukaan koulutus, joka parhaiten valmistaa oppilaita elämään tietoyhteiskunnassa tulisi edistää: 1) joustavuutta 2) luovuutta 3) ongelman ratkaisukykyä 4) teknologista ymmärrystä 5) tiedonhaku kykyä sekä 6) valmiutta elinikäiseen oppimiseen. Nämä kaikki ovat nykyaikana tärkeiksi tunnustettuja asioita. Nykyisessä koulutusjärjestelmässä on vielä paljon kehitettävää, jotta näihin haasteisiin pystyttäisiin vastaamaan. Tässä luvussa käytämme tätä jaottelua pohdintamme pohjana. Seuraavissa kappaleissa pohditaan sitä, millä tavoin näihin ja muihinkin nykyajan asettamiin vaatimuksiin kasvatuksessa ja koulutuksessa pystyttäisiin vastaamaan. Kuvio 1 esittää oman ajatuksemme oppimisprosessista. Se esitetään kaaviona, jonka perusajatuksena ja kivijalkana on joustava ja avoin ilmapiiri. Tämän perustan päälle tulee oppimisen välttämätön edellytys – motivaatio ja innostus oppimiseen. Ilman motivaatiota ja kiinnostusta oppimista ei voi tapahtua. Painotamme oppimisprosessin kaikissa osissa luovuutta – sen herättämistä ja ylläpitämistä. Kun kaksi ensin mainittua edellytystä täyttyvät, voidaan niiden päälle rakentaa luovuuden kerros. Kun oppimisprosessiin on saatu mukaan luovuus, voidaan malliin lähteä asettelemaan koulutuksen varsinaisia elementtejä, joita on kuviossa 1 mainittujen osioiden lisäksi muitakin. Olemme kuitenkin sisällyttäneet

kuvioon Scardamalian ja Bereiterin (1991, s.38, 1996, s.36-37) mallia mukaillen heidän esittämiään keskeisiä teemoja.



Kuvio 1. Luovuutta painottava oppimisprosessi.

3.2 Motivaatio oppimiseen

Nykyajan oppijat ovat omaksuneet nykyaikaisen, yksilöllisen tavan suhtautua koulutukseen ja opetukseen. He arvostavat yksilöllisyyttä ja sitä, että heidän mielipiteensä otetaan huomioon. Tämä oppijakeskeisyyden ja demokratian malli noudattelee John Deweyn ajatuksia opetuksesta ja koulutuksesta. Keskeistä on oppimisen motivaation löytäminen. Useimmissa tapauksissa oppijalla on jokin syy tulla mukaan opetukseen. Se voi olla ammatti tai tutkinto, joka koulutusputken päässä hämmöttää. Se voi olla myös yleinen oppimisen halu, tai vaikka tarve osallistua sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden oppijoiden kanssa. Oli syy mikä tahansa, oppijan kiinnostus opittavaa aihetta ja itse oppimisprosessia kohtaan on herätettävä. Tämä on erittäin tärkeä vaihe, koska ilman oppijasta itsestään lähtevää motivaatiota, oppimista ei voi tapah-

tua. Motivointiin voi olla monia tapoja. Erityisesti alkuopetuksen piirissä Rousseau'n ajatus luonnollisesta oppimisesta ja oppijan luonnollisen rytmin seuraamisesta antaa viitteitä oppijan kiinnostuksen herättämiseen. Oppijahan ei voi oppia sellaista, mihin hän ei ole valmis tai kypsä. Tällöin on mietittävä oppimisen tavoitteiden asettelua. Rousseauhan esitti, että oppijat itse osallistuvat oppimisen tavoitteiden määrittämiseen, jolloin he itse voivat asettaa itselleen realistisen päämäärän. Jos tämä voitaisiin toteuttaa yksilöllisesti opettajan ohjauksella, tulos olisi varmasti oppijaa motivoiva ja kannustava. Yksilöllisen tavoitteen asettelun lisänä tai vaihtoehtona voidaan käyttää myös yhteisöllistä lähestymistapaa, jossa koko ryhmä määrittää yhteisen tavoitteen. Tämä on kuitenkin mahdollista vain silloin, kun koko ryhmä sitoutuu tavoitteeseen. Myös opettajan rooli ja persoona vaikuttaa ratkaisevasti motivaation syntyyn, opettaja kun voi omalla innostuksellaan tai toisaalta negatiivisella asenteellaan voimakkaasti vaikuttaa oppijoiden oppimishaluun (Hitzing, 1996). Motivaatioon vaikuttavat tietenkin hyvin monet osatekijät, kuten opetusmenetelmät, puitteet, ryhmän toimivuus sekä yleinen ilmapiiri. Näitä asioita käsitellään erikseen seuraavissa kohdissa.

3.3 Luovuuden ideologia

Nykyaikaisessa kasvatustajatteluksessa on siirrytty yhä enemmän tiedon vastaanottamisesta yhteisöllisen oppimisen ja tiedon käsittelyn ajattelutapaan. Lisäksi viime aikoina on esille nostettu tiedon luomisen ideologia, jossa oppijat tuottavat uutta tietoa opettajan ohjaukseen ja erilaisiin lähdemateriaaleihin perustuen (Hakkarainen ym., 2004). Tämä ajattelu sopiikin hyvin oppimiseen nykyaikaisessa tiedon tulvassa, ja se on läheisesti sukua esimerkiksi Montessorin ja Deweyn ajattelulle tekemällä oppimisesta ja materiaalien tuottamisesta. Toisaalta tällainen ajattelu asettaa haasteensa myös oppijalle, ja asettaa hänelle entistä suuremman vastuun oppimisestaan. Tässä työssä haluamme tuoda keskusteluun uusista oppimisen ja opetuksen menetelmistä hieman toisenlaisen näkökulman, jossa tarkastellaan luovuuden ideologiaa laajemmalla kannalta.

3.3.1 Luovuus

Esimerkiksi peruskoulua kritisoidaan usein siitä, ettei se kannusta oppilaita luovuuteen, vaan pikemminkin tasapäistää. Varmasti olisikin niin, että jos koulussa nouda-

tettaisiin vaikkapa Deweyn tai Montessorin kasvatuseriaatteita, koulu kehittäisi paljon paremmin oppilaan persoonallista luovuutta. Toisaalta on väärin puhua koko koululaitoksesta passivoivana instituutiona, koska eri opettajat käyttävät hyvin erilaisia opetusmenetelmiä, ja osa heistä kannustaa oppilaita hyvinkin paljon käyttämään luovuuttaan. Koulujärjestelmän joustavuus on siis viime kädessä kiinni koulun ja opetuksen parissa työskentelevien ihmisten asenteista ja avoimuudesta erilaisten kasvatuseriaatteiden soveltamiseen.

Luovuus on erittäin tärkeä ominaisuus, joka asuu tavalla tai toisella meissä kaikissa. Mutta antaako koulu nykyisyydellään eväitä persoonallisen luovuuden kehittämiseen? Luovuus tarvitsee kehittyäkseen tietyn vapauden ja avoimuuden ilmapiirin, jossa oppija kokee turvalliseksi toteuttaa itseään ja esittää omia ajatuksiaan. Tämä oli yksi Maria Montessorin keskeisistä ajatuksista. Yksi tapa luovuuden kehittämiseen ja ylläpitämiseen on uudenlaisten ratkaisujen etsiminen tekemällä ja kokeilemalla, jota esimerkiksi John Dewey painotti. Luovuutta päästään parhaiten ruokimaan mahdollistamalla oppijan oma-aloitteinen kokeilu ja tekeminen ilman, että opettaja rajoittaa tai ennalta ilmoittaa tekemisen johtavan epäonnistumiseen. On paljon hedelmällisempää päästä itse tekemään kokeita ja kokea onnistumisen elämys tai ottaa oppia mahdollisesta epäonnistumisesta. Hakkarainen ym. (2004, s. 212-212) osuvasti toteavat: ”Oppimisessa onnistuminen on ennen kaikkea mielekästä ja luovaa epäonnistumisesta toipumista”. Tätä voitaisiin pitää ohjenuorana monessa oppimistilanteessa.

3.3.2 Joustavuus

Samalla voidaan miettiä, joutaako nykyaikainen koulutusjärjestelmä yksilöllisen oppimisen puolesta? Tämähän on oppijakeskeisen kasvatuseriaattelun perusasia. Luovuus toimii parhaiten silloin, kun se saa vapaasti toimia ja kehittyä. Tämä on kieltämättä haaste koulutusjärjestelmälle ja kasvatuseriaattelulle. Opettajajohtoisesti toimivassa opetuksessa yksilölliselle oppimiselle ja sen edellyttämälle joustavuudelle ei ole paljonkaan tilaa, vaikka toisaalta monilla pienillä muutoksilla voidaan jo tehdä paljon. On tärkeää kiinnittää huomiota ajankäyttöön; eri tavalla oppivat yksilöt tarvitsevat saman asian oppimiseen hyvin eripituiset ajat. Jos kaikilla oppijoilla on käytössään sama aika, tämä johtaa helposti tilanteeseen, jossa nopeasti etenevät pitkäs-

tyvät ja hitaat eivät ehdi oppia. Tämän vuoksi joustavuus opetuksessa on erityisen tärkeää. Esimerkiksi kaikkien ei ole pakko tehdä samoja tehtäviä, vaan nopeasti edistyvät oppijat voivat tehdä enemmän, kun taas opettajan suurempaa huomiota tarvitsevat oppijat kertaavat perusasioita pidempään.

Erilaisissa pienryhmissä tapahtuva oppiminen tarjoaa hyvän lähestymistavan yksilölliseen oppimiseen. Montessorin ajattelun mukaisesti ryhmien jäsenten pitäisi edustaa mahdollisimman erilaisia oppimistaustoja. Tällä tavoin ryhmän jäsenet voivat auttaa toinen toistaan etenemisessä. Tietenkin myös edellä mainittu yksilöllinen oppimistavoitteiden asettelu on opetuksen yksilöllisyyden yksi tukijalka. On tärkeää huomata, että oppimistavoite voidaan asettaa joko yksittäisille oppijoille tai pienryhmille, jolloin ryhmä ottaa itse vastuuta tavoitteeseensa pääsemisestä.

3.3.3 Ongelmanratkaisukyky

Käytännöllisten ongelmien kohtaaminen ja ratkaisujen etsiminen oli yksi varhaisimpien kasvatusradikaalien ajattelijoiden ajatuksista. Esimerkiksi Rousseau piti tärkeänä luonnollisen oppimisen periaatetta, jossa oppija johdatetaan tilanteisiin, joista selvitäkseen hänen täytyy keksiä ratkaisu. Oppijalta vaadittiin siis luovuutta. Tätä ajatusmallia kannatti myöhemmin myös Dewey. Varsinainen ongelmalähtöinen oppiminen (Problem-based learning, PBL) on nykyisin tunnustettu opetusmuoto, jota sovelletaan yleensä yhteisöllisesti (Jacobsen ym., 2006, s. 210-250). Tätä oppimismuotoa pidetään myös eräänlaisena esiasteena tutkivan oppimisen konseptissa (Hakkarainen ym., 2004, s. 288-290). Joka tapauksessa käytännöllisten ongelmien ratkaisujen hakeminen erilaisten toimintatapojen kokeilun kautta on erinomainen tapa paitsi oppia, myös kehittää luovuutta. Ongelmanratkaisukyky on lisäksi erittäin tärkeä kyky nykyajan työmarkkinoilla.

3.3.4 Teknologinen ymmärrys

Nykyajan tietoyhteiskunnassa tarvitaan monia sellaisia taitoja, joilla ennen ei ollut merkitystä. Jo monet kansalaisen jokapäiväiset perustoiminnot kuten pankkipalvelut tai digisovittimen käyttö vaativat ihmisiltä teknologista ymmärrystä. Toisaalta jos ajatellaan työelämää, on enää hyvin harvoja ammatteja, joissa pärjää ilman tietotekniikan taitoja. Tämän vuoksi herää kysymys: onko koulu pysynyt mukana teknolo-

gian kehityksessä? Tämä on tietenkin suurelta osin resurssikysymys, mutta samalla kysymys on koulutusjärjestelmän kyvystä sopeutua yhteiskunnan muutoksiin. Koulutusjärjestelmän kun tulisi pysyä mukana siinä, mitä ympäröivässä maailmassa tapahtuu. Esimerkiksi internetin, sähköisten tietokantojen ja aineistojen tai tietokoneavusteisten tehtävien käytöllä osana opetusta on monta etua. Ensinnäkin ne valmentavat oppijoita tietotekniikan käyttöön ja tarjoavat paljon ajantasaisempaa tietoa kuin nopeasti vanhentuvat oppikirjat. Lisäksi internetin mahdollistama verkostoituminen ja yhteydenpito koko maailmaan auttaa oppijoita ymmärtämään vieraita kulttuureja, harjoittamaan kielitaitoaan ja toteuttamaan kansainvälisiä projekteja. Myös tietotekniset virtuaaliympäristöt tarjoavat nykyaikaisen tavan toteuttaa oppijoiden omia ideoita ja kokeilla niiden toimivuutta.

3.3.5 Tiedonhakukyky

Jo Deweyn ja muiden reformipedagogien ajatuksena oli, että koulun ja kasvatuksen ei ole tarkoitus vain siirtää tietoa oppijaan, vaan pikemminkin herättää hänessä aito kiinnostus hankkia tietoja ja taitoja. Tämä ajatus on ajankohtainen ja tarpeellinen nykyaikana. Ympäristömme tulvii tietoa, mutta keskeinen kysymys on kuinka hyödyntää sitä. Tiedon hakeminen, käsitteleminen, jäsentely ja muokkaaminen oppimisesta varten ei ole pelkästään opettajan tai opetusmateriaalien laatijan tehtävä. Nykyään se kuuluu kaikille, sekä opettajalle että oppijalle. Yksi keskeinen malli tämän tapaiseen oppimisprosessiin on tutkivan oppimisen idea, jossa oppija toimii tutkijan tavoin selvittäen opittavaa asiaa. Usein tämä oppimisen malli pohjautuu johonkin ongelmaan, jota lähdetään selvittämään (Hakkarainen ym., 2004, s. 278-294). Tässä opettajan roolina on olla ohjaaja, ei valmiiden ratkaisujen tarjoaja. Kuten edellä on pohdittu, käytännön ongelmaan perustuva oppiminen ja ratkaisumallien etsiminen olisi hedelmällinen tapa oppimiseen.

Koulun tulisi siis tarjota paitsi työkalut, myös keinot siihen, miten tietoa etsitään, miten sitä arvioidaan, suodatetaan ja prosessoidaan jotta se voisi olla opittavassa muodossa. Tässä yhteydessä opetuksessa pitäisi painottaa eräänlaista kriittisyyttä tarjolla olevaa tietoa kohtaan, kuinka suhtautua esimerkiksi median tarjoamaan aineistoon ja miten arvioida erilaisten tietolähteiden luotettavuutta. Nykyaajan infor-

maatietotulvassa tällaiset taidot ovat jokaiselle tarpeen. Kriittinen suhtautuminen tarjolla olevaan tietoon on taito, jonka merkitys korostuu nykyajan yhteiskunnassa.

Toisaalta on ymmärrettävä myös reunaehdot ja rajoitukset. Koulujen resurssit ovat rajalliset, eikä tietotekniikan ylläpito ole aina mahdollista. Kuitenkin toisaalta edullisiakin ratkaisuja on olemassa, eikä tekniikan tarvitse olla uusinta. Pelkästään internet-yhteydellä ja sopivilla ohjelmistoilla ja yhteiskäyttöisillä tietokannoilla varustettu tietokone tarjoaa hyvän lähtökohdan oppimisympäristöksi. Teknologia tarjoaa siis uusia välineitä oppimisen avuksi, kun niitä vain tehokkaasti hyödynnetään opetuksessa. Tässä opettajien oma panos ja asennoitumien vaikuttaa ratkaisevasti.

3.3.6 Elinikäinen oppiminen

Keskeinen opiskelun motivaatiotasoon ja kannustavuuteen liittyvä teema on se, miten oppija suhtautuu oppimiseen varsinaisen koulutusjakson päätyttyä. Onko oppija siis koulunsa jälkeen motivoitunut elinikäiseen oppimiseen? Nykyaikaisessa alati muuttuvan tiedon, kehityksen ja työelämän asettamien uusien vaatimusten toimintaympäristössä yksilö joutuu jatkuvasti lisäämään ja päivittämään osaamistaan. Oppimisprosessi ei pääty ammatin tai tutkinnon saavuttamiseen, vaan se jatkuu läpi elämän. Tässä prosessissa on ratkaisevaa se, kuinka yksilö kokee oppimisen. Jos oppimiskäsitys on myönteinen, niin tällöin oppija on avoin uudelle tiedolle ja on kiinnostunut uuden oppimisesta. Parhaimmillaan yksilö on silloin aktiivinen uuden tiedon etsijä, tutkija ja uuden tiedon luoja. Myös luovuus toimii tässä tapauksessa oppimisen edistäjänä. Toisaalta jos motivaatio oppimiseen on heikko tai jos yksilön käsitys omasta oppimisesta on negatiivinen, hänellä ei ole itsestä lähtevää halua oppia uutta, vaan oppiminen koetaan enemmänkin pakkopullana, jota pitää mahdollisuuksien mukaan välttää. Tällaisessa kielteisessä tapauksessa yksilön luovuuskaan ei ole parhaimmillaan. Kuten edellä on kuvattu, opetuksen ja koulun keskeinen tehtävä on kiinnostuksen ja motivaation herättäminen ja ylläpitäminen. Tämähän oli John Deweyn ja reformipedagogien ajatus. Jos tässä on onnistuttu, on todennäköistä että motivaatio ja oppimisen ilo säilyy myös koulutuksen päättymisen jälkeen. Koulun tulee siis valmiin tiedon jakamisen sijasta opettaa tiedon hankkimisen ja käsittelyn taitoja. Myös itsensä kehittämistä ja jatkuvan oppimisen prosessin ajatusta tulisi kannustaa kaikessa oppimisessa.

3.4 Pohdintaa

Koulutusympäristössä on paljon kehittämistä. Koulun tapa opettaa ei ole paljonkaan muuttunut viimeisen sadan vuoden aikana verrattuna ympäröivän yhteiskunnan muutokseen. Jos isovanhempamme kävelisivät luokkaan, niin he edelleen löytäisivät samaan paikkaan sijoitetun taulun ja pöydät. Luultavasti opettaja on edelleen äänessä suurimman osan ajasta, ja oppilaat kuuntelevat tai tekevät tehtäviä. Tällainen sadan vuoden takainen oppimisympäristömalli ei luo edellytyksiä uusien ideoiden käyttöönottoon todellisella tasolla. Esimerkiksi John Deweyn ja Maria Montessorin kasvatusradikaalit opit ovat olleet olemassa jo sata vuotta, mutta niiden kehittäminen nykyajan kouluympäristöön sopiviksi edellyttää vielä uutta ideointia. Tähän mennessä niiden toteutuminen nykyajan koulussa on ollut melko vähäistä.

Luovuuden kannustaminen, tekemällä oppiminen ja joustavat oppimisprosessit ovat välineitä, joiden avulla nykyajan koulu voisi lisätä oppimismotivaatiota, ja samalla herättää oppijoissa aitoa kiinnostusta opiskeluun. Hyvälle alulle saatu oppimisen ilo ja innostus uusien asioiden oppimiseen luo hyvän pohjan elinikäisen oppimisen idealle. Samalla koulun tehtävä jakaa tietoja ja taitoja saisi hyvän pohjan myös parantuneiden oppimistulosten valossa.

Tässä luvussa esitetty luovuuden ideologia korostaa luovuutta ja ajattelun vapautta motivaation luojana oppimisprosessissa. Nyky-yhteiskunnassa tätä ajattelua on esitetty muuallakin. Esimerkiksi lääninsivistysneuvos Pertti Kokkonen tuoreessa haastattelussa (Haukipuro, 2007) hän toteaa, että alituinen kiire sekä kiitettäviin suoriin kaavamaisesti tähtääminen saavat luovuuden katoamaan koulusta. Kokkonen painotti oppijoiden mahdollisuutta itse ideoida, suunnitella ja toteuttaa omalla tavallaan itse ja ryhmässä. Hän myös kannustaa opettajia opettamaan luovuutta. Nämä ajatukset ovat erittäin hyvin linjassa tässä luvussa esittämiemme suuntaviivojen kanssa.

Yksi tuore esimerkki luovasta ja vapaasta oppimisesta on Ylivieskassa toimiva Teknologiakasvatuksen keskus Teknolas (Teknolas), joka kehittää teknologian opetuk-

sen sisältöjä, menetelmiä ja opetusmateriaaleja tukien yleissivistävää teknologian opetusta kouluissa. Yhdessä keskuksen kanssa koulut voivat järjestää yhteisiä työpaikkoja sekä opettajien täydennyskoulutusta. Yhteistyössä mukana olevien koulujen mukaan teknologiakasvatuksen opetus on auttanut opettamaan oppilaille yhteistöminnan ja keksimisen lisäksi myös käytännön matemaattista ongelmanratkaisukykyä ja suunnan hahmottamista (Haukipuro 2007, s. 48). Tällaisten pilottiprojektien antamat kokemukset ovat rohkaisevia uudenlaisen kasvatustajattelun soveltamisen kannalta.

4 TULEVAISUUDEN KASVATUSRADIKAALEJA SUUNTAVIIVOJA

Kuten edellisessä luvussa todettiin, nykyaika asettaa kasvatukselle ja koulutukselle kasvavia ja muuttuvia vaatimuksia. Tässä luvussa esitämme kasvatusradikaalin ajattelun kautta keinoja uudistaa opetusta ja sitä kautta tehdä oppimisprosessista entistä kannustavampi. Vaikka painotamme oppimisessa etenemisessä ja tavoitteenasettelussa yksilöllisyyttä, se ei tarkoita sitä että prosessista puuttuisi yhteisöllisyys. Päinvastoin, Useimmat tässä luvussa esitetyt menetelmät ja ideat nojaavat tavalla tai toisella yhteisöllisyyteen; yhdessä tekemiseen ja oppimiseen.

4.1 Oppimisympäristö

Marja Peltoniemi (Peltoniemi 2006, s. 92) kokeili yhteisten aineiden opetuksessa uudenlaista järjestelyä koulutuskeskus Tavastiassa. Erityisesti kiinnitettiin huomiota oppimisympäristöön. Yhteisten aineiden opetus annettiin vain yhdessä ja samassa luokkatilassa, joka oli sijoitettu ammatillisten aineiden läheisyyteen. Järjestelyn perustana oli havainto, että opiskelijoiden oli todettu paremmin sitoutuvan opiskeluun luokkatilan ollessa tuttu ja turvallinen. Yhteisen tilan tarkoitus oli tukea yhteistyötä sekä häivyttää ammatillisten ja yhteisten aineiden keskinäisiä rajoja. Tavoitteena oli saada myös ammatillinen ohjaaja samanaikaisohjaajaksi yhteisten aineiden tunneille. Käytännössä ohjaaja pystyi olemaan mukana vain osa-aikaisesti oman työnsä vuoksi. Tässä kokeilussa oppimisympäristöä muutettiin siten, että teoriaa ja käytäntöä oli pyritty saamaan fyysisestikin lähemmäs toisiaan. Kokeilu antoi myönteistä vastinetta ja osoitti, että perinteistä luokkaopetusta on mahdollista muuttaa ja samalla tehdä yksilöllisiä oppiaineisiin ja ryhmään soveltuvia muutoksia. Tässä kokeilussa kokeilevan koulun teema on jo alkanut herätä. Samantyyppistä ajattelua on harrastettu myös Steinerkouluissa, joissa opetustiloihin ja ympäristöihin on aina kiinnitetty suurta huomiota.

Myös artikkelissa (Steinback ja Steinback, 1996) on käsitelty opetustilan merkitystä opetuksen järjestämisessä. Kirjoittajien mukaan opetustilan pitäisi tarjota oppijoille olosuhteet, joissa erilaisia oppimistyyylejä ja –nopeuksia voitaisiin tukea mahdollisimman hyvin. Tilan tulisi lisäksi olla virikkeellinen ja tarjota monenlaisia mahdollisuuksia erilaisiin opetusjärjestelyihin. Iversonin (1996) näkökulma tähän on taas

enemminkin psykologinen. Hän painottaa opettajan vastuuta tehokkaan ja virikkeellisen tilan luomisessa ja oppimisprosessin ohjauksessa. Hyvin toteutetussa ympäristössä opettaja voi helposti ohjata ryhmäänsä erilaisiin oppimistilanteisiin. Tämä mahdollistaa myös yksilöllisen ja pienryhmätyöskentelyn luontevan järjestelyn. Kysymys on siis siitä, millainen ympäristö saa oppilaat viihtymään ja millaisiin oppiaineisiin erilaiset ympäristöt soveltuvat. Lisäksi herää kysymys siitä, miten oppijoita voitaisiin parhaiten motivoida ja innostaa ympäristön avulla. Marja Peltoniemi (2006, s. 92) toi esille ajatuksen oppilaiden viihtyvyydestä ja sitoutumisesta parhaiten tutussa tilassa. Toisaalta voi miettiä sitä, onko sama tila aina paras mahdollinen. Olisi varmasti hyödyllistä laajentaa oppimisympäristön käsitettä siten, että luokkahuoneiden lisäksi tunteja voitaisiin pitää monenlaisissa muissa paikoissa, liikuntasalissa, pihalla, metsässä, järven rannalla jne. Lisäksi erilaiset retket ja leirikoulut avartavat opetustilan käsitettä melkein rajattomasti.

Myös monissa opetusmenetelmissä vaihteleva ympäristö on koettu virkistäväksi ja inspiraatiota herättäväksi. Esimerkiksi opetuskävelymenetelmässä ideana on oppia uusi asia samalla kävellen vaikkapa luonnossa. Hyvä puoli tällaisessa menetelmässä on se, että opettaja voi miettiä monenlaisia oppimisympäristöjä, joita jo koulun sisäلتä ja ulkopuolelta löytyy varmasti runsaasti. Ryhmälle sopivan tavan löytää kokeilemalla ja ahaa-elämysten kautta.

Entä miten voitaisiin järjestää oppiainekohtaisesti isommat kokonaisuudet samaan tilaan? Joustavat monimuoto-oppimiseen soveltuvat oppimistilat ovat tällaiseen taroitukseen tarpeellisia. Tällaisia tiloja voi suhteellisen helposti järjestää jo olemassa oleviin luokkatiloihin, esimerkiksi jakamalla tilan kahtia. Suurien oppimisryhmien tapauksissa tämä voi olla haastavaa, mutta toisaalta uusissa koulurakennuksissa on jo enemmän monimuotoiseen opetukseen soveltuvia tiloja. Yksi mahdollisuus tämän tyyppiseen opetukseen olisi se, että kaksi opettajaa tekisi yhteistyötä siten, että he yhdistäisivät opetusryhmänsä ja opettaisivat tätä yhdistettyä ryhmää yhdessä. Tällöin suuremmalla ryhmällä olisi kaksi opettajaa käytössä, jolloin osa ryhmästä olisi toisen opettajan kanssa teoriaa oppimassa, ja toinen osa tekisi toisen opettajan ohjaamana aiheeseen liittyvää käytännön harjoittelua. Välillä taas vaihdettaisiin. Luovalla suunnittelulla tilakysymyksetkin varmasti voidaan ratkaista.

4.2 Kokeileva oppiminen – AHAA-elämysoppiminen

Oma ideamme uudesta kokeilevasta oppimisesta lähtee liikkeelle oppiympäristöjen uudistamisesta. Rakennettaessa uusia ympäristöjä oppijoiden viihtyvyyteen tulisi kiinnittää paljon huomiota. Jos oppija kokee oppimisympäristön virikkeelliseksi ja turvalliseksi, ovat edellytykset oppimiseen hyvät. Ympäristön tulee siis tarjota hyvä ja kotoisa tunnelma, jossa oppijan luovuus ja yksilöllisyys on turvattu. Ympäristön tulisi kaikin tavoin tukea luvussa 3 esitettyä luovan oppimisprosessin periaatteita.

Omassa oppimisympäristöehdotuksessamme koulu ei olisi yksi kompleksinen rakennus, vaan enemmänkin pieni kylä. Suunnittelussa olisi lähtökohtana se, millaisessa ympäristössä ihmiset yleensä haluavat asua ja tuntevat olonsa viihtyisäksi. Luultavasti useimpien oppijoiden mielestä ympäristön pitäisi olla kodikas ja idyllinen. Tällä tavoin viihtyvyys ja kodikkuus voitaisiin tuoda oppimisympäristöön. Luovuus ja oppimismotivaatio ovat parhaimmillaan turvallisessa ja avoimessa ilmapiiirissä. Tällaisessa AHAA-kylässä olisi esimerkiksi asuintalon tyyppisiä 2-kerroksisia puutaloja. Huoneita voisi olla vaikkapa kolme ja jokaisessa talossa olisi myös keittiö, jossa olisi tila ruokailua ja välipaloja varten. Talot olisivat mielellään luonnon läheisyydessä, vaikkapa viihtyisässä metsäympäristössä. Tällöin ekologisuus olisi luonnollinen osa kylää, ja samalla se toimisi myös oppiaineena. Talot olisivat erivärisiä ja värit vastaisivat eli oppikokonaisuuksia. Punainen olisi esimerkiksi taidetalo Monet, luonnontieteiden talo olisi sininen Edison jne. Koska kylä rakennettaisiin lähelle luontoa, se mahdollistaisi liikkumisen luontopoluilla. Liikuntaa varten olisi myös oma talo, joka soveltuisi erilaisten liikuntamuotojen tarpeisiin. Perusideana taloissa olisi, että ne olisivat oppiaineisiin soveltuvia. Ne eivät olisi kovinkaan isoja, vaan kodikkaita ja pienille ryhmille soveltuvia. Musiikin opetus tapahtuisi musiikkitalossa, jossa olisi konserttisali ja harjoitteluun soveltuvia pienempiä huoneita. Konsertteja voisi tulla kuuntelemaan vapaasti halutessaan.

4.2.1 Virtuaaliympäristö

Kuten edellisessä luvussa todettiin, teknologian taidot ovat tärkeä osa nykyajan opetusta. Tätä varten AHAA-kylässä olisi Virtuaalitalo, joka mahdollistaisi oppimisen virtuaalisesti tekniikan avulla. Erilaisten simulaattorien avulla voisi opetella esimer-

kiksi ajamaan autoa Pariisissa. Samalla myös kulttuuriympäristöihin tutustuminen ja oppiminen olisi mahdollista. Virtuaalimaailma tarjoaa monenlaisia työkaluja oppimiseen, ja sen soveltamisessa vain mielikuvitus on rajana. Virtuaalisessa oppimisympäristössä voitaisiin toteuttaa myös etäoppimista teknisten apuvälineiden avulla. Kaikille oppimismuodoille yhteistä olisi kuitenkin tekemällä oppiminen. Virtuaaliympäristössä monenlaisten kokeilujen tekeminen olisi mahdollista, jolloin oppimisen tulokset olisivat heti nähtävissä ja oppijan itsensä arvioitavissa.

4.2.2 Kansainväliset ympäristöt

Kansainvälisyys ja kulttuurivaihto ovat erittäin tärkeitä teemoja tulevaisuuden koulussa (Evans 1999). Kansainvälisessä YK-talossa voitaisiin toteuttaa projekteja esimerkiksi ulkomaisten koulujen kanssa. Tällainen työskentely olisi mahdollista erilaisia tietoliikenneyhteyksiä käyttäen. Tässä ympäristössä myös vieraiden kielten oppiminen sujuisi luonnollisesti. Kielen oppimisen yhteydessä pidettäisiin yhteyttä ja keskusteltaisiin ulkomaisten koulujen oppilaiden kanssa, jolloin kielen oppimisesta tulisi luonnollinen prosessi. Kielten oppimisessa keskustelun ja viestinnän taidot tulisivat luonnolliseksi osaksi oppimista kansainvälisten kontaktien ja yhteydenpidon avulla.

4.3 Oppiaineet

Kuten edellä on kuvattu, koulun oppiaineet jakautuisivat suurempiin kokonaisuuksiin, joita olisivat esimerkiksi luonnontieteet, taiteet, liikuntatieteet, kielet jne. Näitä kokonaisuuksia vastaisivat omat oppimisympäristöt eli talot. Tällä tavoin ympäristö voisi olla kaikin tavoin tukemassa oppimista, ja tietyssä ympäristössä voitaisiin rauhassa keskittyä tietyn aineen oppimiseen.

4.3.1 Taideopetus

Taideopetus olisi AHAA-koulussa monipuolista. Oppijat saisivat paljon itse vaikuttaa siihen, mitä haluaisivat oppia, kunhan se tapahtuu vain tarpeeksi monipuolisesti. Tarjolla olevia taideaineita olisivat esimerkiksi teatteri, kuvataide, kuvanveisto, musiikki jne. Kaikki opetus ei tapahtuisi samassa tilassa, vaan konserteissa, teatterissa ja taidenäyttelyissä käyminen olisi osa opetusta. Taiteiden oppimisessa sovellettaisiin Maria Montessorin ajatusta materiaaleista ja niiden vapaasta käytöstä. Oppijoilla

olisi siis käytössään monenlaisia taidemateriaaleja, joita käyttämällä he voisivat omaehtoisesti luoda taidetta. Opettajan roolina olisi toimia ohjaajana ja neuvojana, kuitenkin jättäen oppijalle itselleen päätösvallan siitä mitä ollaan tekemässä. Taideaineissa arvostelua ei tehtäisi, vaan opettaja sanallisesti antaisi palautetta oppijoiden tekemistä töistä.

4.3.2 Luonnontiede

Luonnontiedetalossa opiskeltaisiin biologiaa, kemiaa ja fysiikkaa. Myös matemaatiikka voisi kuulua tämän talon oppiaineisiin. Perusideana on soveltaa mahdollisimman paljon kokeellista toiminnallisuutta ja tekemällä oppimista. Luonnontieteen oppiaineet tarjoavat erittäin hyvän lähtökohdan kokeiden tekemiseen ja havainnointiin. Sen takia biologiaa voidaan käydä oppimassa suoraan luonnossa havainnoimalla ja tutkimalla. Fysiikkaa ja kemiaa varten luonnontiedetalon varustukseen kuuluu kattava kokeilulaitteisto, jonka avulla voidaan tehdä monipuolisia kokeita. Näin oppijat pääsevät itse opettajan ohjauksella kokeilemalla oppimaan luonnon lainalaisuuksia ja ilmiöitä.

4.4 Koulupäivän rakenne

Koulupäivän rakenne olisi nykypäivän koulupäivään verrattuna erilainen. Koulussa ei olisi samanmittaisia tunteja vaihtelevasti eri aineille. Koulupäivä sujuisi aina kokonaan samassa teematalossa. Talossa oppijat keskittyvät aihepiiriin päivän kerrallaan. Aine ei kuitenkaan vaihtuisi saman päivän aikana. Tällä tavoin oppimisympäristön tarjoamat mahdollisuudet tulisi paremmin hyödynnettyä ja oppimisprosesseista saataisiin tehtyä pitkäkestoisempia. Koko päivän kestävässä saman aineen oppimisessa on myös se hyöty että se mahdollistaa opintoretket esimerkiksi luontoon tai vaikkapa näyttelyihin tai konsertteihin. Talossa tapahtuvassa oppimisessä pitkäkestoinen oppiminen auttaa järjestämään esimerkiksi kokeiden tai tekemällä oppimisen paremmin kuin yksittäiset oppitunnit.

Taloissa oppijoilla olisi yhteiset ruokahetket ja taukoajat. Päivään kuuluisi vakiona aina myös liikkuminen luontopolulla. Näin kunto ja jaksaminen läpi koulupäivän olisi hyvä. Oppimis- ja opetusmenetelmät ovat AHAA-koulussa vaihtelevia. Pääsääntöisesti oppilas olisi kuitenkin aktiivisessa tekijän osassa, Opettajan osuus olisi

ohjaava ja opettaja antaisi neuvoja tarvittaessa. Oppilailla olisi yhtäläiset mahdollisuudet tehdä asioita yhdessä tai itsenäisesti.

4.5 Opetuksen suunnittelu ja toteutus

Opetuksen suunnittelu ja toteutus tulisi tuoda mahdollisimman lähelle oppijoita. Tämä tapahtuu parhaiten siten, että oppijat pääsevät yhdessä opettajan kanssa pohtimaan oppimisensa tavoitteita ja toteutusta. Ihannetapauksessa tämä voitaisiin toteuttaa pienryhminä, jolloin päätöksenteko olisi yhteisöllistä, mutta yksilölliset mielipiteet tulisivat silti esiin. Opettajan vastuulla on tietenkin huolehtia siitä, että yleiset oppimistavoitteet tulevat täytetyiksi, mutta se pitäisi nähdä kehyksenä, jonka sisällä oppijoilla olisi mahdollisimman paljon päätösvaltaa omista oppimistavoitteistaan. Tämä on luonnollisesti myös sidoksissa oppijoiden ikäkausiin, ja nuoremmat oppijat tarvitsevat varmasti enemmän ohjausta kuin varttuneemmat. Joka tapauksessa jokaisella oppijalla tulisi olla mahdollisuus osallistua omaa oppimistaan ja sen tavoitteita koskevien päätösten tekoon. Tämä jos mikä myös edistää demokratian aatteen toteutumista koulussa ja opetuksessa.

Myös opetuksen toteutuksen osalta oppijat tulisi ottaa enemmän mukaan. Esimerkiksi erilaiset oppimismenetelmät mahdollistavat oppijoiden oman osallistumisen myös opettamiseen. On mahdollista järjestää erilaisia työpajoja tai asiantuntijaverkostoja, joissa tietyt oppijat perehtyvät omiin erikoisalueisiinsa, ja opettavat tämän jälkeen muita ryhmäläisiä. Tässäkin tapauksessa demokraattisen päätöksenteon rooli on ratkaisevan tärkeä, oppijoiden tulisi kokea että heillä on mahdollisuus vaikuttaa opetuksen toteuttamiseen. Tällä tavoin toteutuksesta voidaan tehdä entistä motivoivampaa ja mielekkäämpää.

4.6 Pohdintaa

Tässä luvussa olemme esittäneet omia ideoita ja ajatuksiamme tulevaisuuden koulusta. Tässä mallissa esitämme uudenlaisen oppimisympäristön, joka tukisi luvussa 3 esitettyä luovuuden ideologiaa. Tämä uudenlainen oppimisympäristö jakaisi oppiaineet ja teemat omiin kokonaisuuksiinsa, joihin keskittyttäisiin rauhassa pidempi ajanjakso kerrallaan. Esimerkiksi koko päivän kestävä tiettyyn aiheeseen tutustuminen ja opiskelu mahdollistaisi yksilöllisen ja omaan tahtiin etenevän oppimisen, johon si-

sältyisi runsaasti kokeellisuutta, tutkimista sekä vuorovaikutusta. Opetusympäristö olisi joustava ja sallisi työskentelyn monin eri tavoin. Erilaisia opetusmenetelmiä ja niiden vaihtelevuutta suosittaisiin, ja erialaiset ryhmätyöt olisivat keskeisellä sijalla opetuksen järjestämisessä. Kaikkea toimintaa opetuksen suunnittelusta toteutukseen ja arviointiin ohjaisi demokratian periaate; oppijoilla olisi siis mahdollisuus vaikuttaa omalla mielipiteellään siihen, mitä ja miten asioita tehdään.

Tässä luvussa on esitetty malli, jossa oppiaineet sijaitsisivat erillisissä rakennuksissa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö aineiden välillä olisi yhteistyötä. Päinvastoin, monissa oppimisympäristöissä voidaan toteuttaa poikkitieteellisyyden periaatetta, jossa tiettyä ainetta opiskeltaessa sovelletaan saatuja tietoja johonkin toiseen aineeseen. On tietenkin selvää, että tässä luvussa esitettyä erillisiin rakennuksiin perustuvaa oppimiskylän konseptia ei sellaisenaan fyysisesti voi tuoda jo olemassa oleviin koulurakennuksiin. Toisaalta jo olemassa olevissa tiloissakin on täysin mahdollista toteuttaa oppimiskylän ideaa, ja järjestää tilojen käyttö uudella tavalla. Tietenkin uusia kouluja rakennettaessa tätä kylä-ajattelua voisi jo täysin soveltaa. Ehkä kuitenkin fyysisiä puitteita tärkeämpää on silti opetuksen sisältö, jossa luovuuden ideologian ajatukset voi tuoda opetukseen missä ympäristössä tahansa.

5 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä työssä olemme esittäneet historiallisen katsauksen kasvatusradikaalien aatteiden ja filosofioiden historiaan. Tämän jälkeen olemme luoneet linkin nykyaikaan, ja siihen miten näitä ajatuksia ja aatteita voitaisiin nykyaikaistaa ja soveltaa nykyisessä opetus- ja koulutusjärjestelmässä. Tällöin olemme esittäneet oman ajattelumallimme, joka painottaa luovuutta ja opiskelun vapautta oppimisprosessissa. Tällainen ajattelu on lähellä usean kasvatusradikaalin ajattelijan kasvatustilaa. Esittämäämme luovuuden ideologian mallia olemme tämän jälkeen soveltaneet omassa esimerkinnomaisessa oppimiskonseptissamme, joka esitettiin luvussa 4.

Työn taustalla on yhteiskunnan nopea muutos, joka väistämättä luo rajut muutospaineet myös koulutusjärjestelmälle. Opetus ja koulutus ei voi vastata vanhoilla menetelmillä ja perinteisellä ajattelulla tämän vuosituhannen nopeasti muuttuviin tarpeisiin, mahdollisuuksiin ja vaatimuksiin. Sen vuoksi on tärkeää, että uusia ideoita ja kehittämismahdollisuuksia kartoitetaan ja esitetään koulutusjärjestelmän uudistamiseksi. Itse ajattelemme opetus- ja koulutusjärjestelmän tarvitsevan kannustavuutta ja motivoivuutta. Toisaalta taas nykyaika edellyttää ihmisiltä jatkuvaa valmiutta muutoksiin, uuden oppimiseen ja kehittymiseen. Sen vuoksi oppimisprosessin on oltava positiivinen, kannustava ja motivoiva. Näkemyksemme mukaan oppijan oman potentiaalisen oppimishalun paras herättäjä on meissä jokaisessa elävän luovuuden vaaliminen. Sen vuoksi esittämämme kasvatustilattelu keskeisin teema on juuri luovuus.

5.1 Käytännön näkökohtia

Uusia menetelmiä ja lähestymistapoja esittäessä myös niiden toteuttamiskelpoisuutta ja sovellettavuutta tulisi arvioida. Esittämämme ajatukset ovat verrattain yleisiä, emmekä ole ottaneet kantaa siihen, millä koulutusasteella tai minkä tyyppisissä koulutuksissa menetelmiä voitaisiin käyttää. Olemme tarkoituksellisesti pitäneet tarkastelun melko yleisellä tasolla siitä syystä, ettei menetelmiä ajateltaisi vain tietyn ryhmän käyttöön, vaan niitä voisi soveltaa missä tahansa koulutusympäristössä. Esimerkiksi AHAA-elämysoppimisen konseptia on mahdollista soveltaa melkein

mihin opetukseen tahansa, se sopii esiopetuksesta aina aikuiskoulutukseen asti, vain oppiaineet ja soveltamistavat ovat erilaisia.

Koulutuksesta ja opetuksesta puhuttaessa resurssit ovat asia, joka väistämättä nousee esiin uusia asioita esittäessä. Rajallisiin resursseihin vetoaminen onkin tehokas keino toteuttaa muutosvastarintaa ja vastusta uusien ajatusten tuloa vanhaan ja tutuksi tulleeseen toimintatapaan. Toisaalta resursseja voidaan kohdentaa monella eri tavoin jos tahtoa löytyy, ja kekseliäisyyttä ja luovuutta käyttämällä pienilläkin resursseilla voidaan toteuttaa monia muutoksia. Myös monet tässä työssä esitetyt ideat eivät vaadi suuria investointeja tai satsauksia, koska uusien ideoiden soveltaminen ja luovuuden kannustaminen on paljon ulkoisia puitteita tärkeämpi asia. Pitkällä aikavälillä ja uusia opetustiloja rakennettaessa taas on mahdollisuus ottaa huomioon myös opetustilojen fyysisiä muutoksia.

5.2 Oppimisen konsepti yhteiskunnassa

Oppijoiden, oppiaineiden ja opettajien yksilöllisyyden huomiointi edellyttää laajaa yhteistyötä oppilaitosten ja muun yhteiskunnan välillä. Koulun tulee olla yhteiskunnan avoin ja aktiivinen toimija, joka omalta osaltaan lujittaa demokraattista ajattelua. Tässä koulu on tärkeässä asemassa toimiessaan esimerkkinä hyvistä ja tasapuolisista toimintatavoista ja eettisistä toimintaperiaatteista. Koulu tuottaa yhteiskunnan jäseniä, ja on tällä tavoin tärkeässä asemassa myös mielipide- ja asennevaikuttajana. Kaiken kaikkiaan koulutusjärjestelmää tulisi siis uusia nyky-yhteiskunnan tarpeisiin unohtamatta myöskään yksilöllisiä näkökohtia. Käytännön muutosten pohtimiseksi ja toteuttamiseksi oppimisympäristön muuttamiseen tulisi perustaa toimikuntia pohtimaan koulujen nykyaikaistamista ja työskentelytapojen muuttamista.

6 LÄHTEITÄ:

Blythe, T. 1998. The teaching for understanding guide. Jossey-Blass Publishers.

Broström, K. (luettu 11.6.2007) Montessori-pedagogiikasta,
<http://www.edu.ouka.fi/koulut/nuottasaari/erityis/maria.htm>.

Evans, P. 1999. Globalization and cultural transmission: the role of international agencies in developing inclusive practice, In: H. Daniels and P. Garner (Eds.) Inclusive education – Supporting inclusion in education systems, pp. 229-237.

Haapaniemi, H., Haapaniemi, R., Moilanen, P., Raina, L., Suojanen-Saari, T. 2003. Karttakepin kuolema – Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä, Arator.

Hakkarainen, K. Lonka, K., Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY.

Haukipuro, M., 2007. Koulu ei saisi rajoittaa luovuutta. Artikkelit Tekniikan Akaatemiset lehdessä 9/07, 14.12.2007, s. 48.

Helsingin Montessoriyhdistys <http://www.helsinginmontessori.com/index.php> luettu 12.6.2007.

Hiltunen, P., 1990. Mitä Rudolf Steiner todella opetti, WSOY.

Hitzing, W. 1996. Support and positive teaching strategies. In: S. Stainback and W. Stainback (Eds.), Inclusion, a guide for educators, pp. 313-326.

Iisalo, T. 1991, Kouluopetuksen vaiheita, keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Otava

Iverson, A.M. 1996. Strategies for managing an inclusive classroom. In: S. Stainback and W. Stainback (Eds.), Inclusion, a guide for educators, pp. 297-312.

Jacobsen, D. A. 2006. Methods for Teaching- Promoting Student Learning in K-12 Classrooms, Pearson Merrill Prentice Hall

Määttänen, P. 1999. Filosofia, johdatus peruskysymyksiin, Gaudeamus.

Peltoniemi, M. 2006. Nuorten oma talo – projekti Koulutuskeskus Tavastian malliin. M. Seppälä (toim.) Moninaisuus, HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 7/2006 s. 81-99.

Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus – oppimisen vallankumous käytännössä. Atena

Rinne, R., Kivirauma, J., Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. WSOY.

Scardamalia, M., Bereiter, C. 1991. Higher levels of Agency for Children in Knowledge-Building: A Challenge for the Design of New Knowledge media. The Journal of the Learning Sciences Vol. 1, No. 1.

Scardamalia, M., Bereiter, C. 1996. Student communities for the Advancement of Knowledge, Communications of the ACM, Vol. 39, No. 4.

Steinerpedagogiikan yhteisöt ry, <http://www.steinerkoulu.fi/>, luettu 11.6.2007.

Suometar No. 5, 1848. <http://agricola.utu.fi/hist/kktk/suometar/SMTR1848-5.html>, luettu 13.6.2007.

Steinback, S., Stainback, W. 1996, Curriculum in inclusive classrooms, In: S. Stainback and W. Stainback (Eds.), Inclusion, a guide for educators, pp. 203-208.

Teknokaas: Teknologiakasvatuksen keskus, www.teknokaas.fi, luettu 28.12.2007.

Wikipedia: Steinerkoulu http://fi.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Steiner luettu 12.6.2007

Wikipedia: Pestalozzi http://fi.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_Pestalozzi. luettu 12.6.2007